

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Развитие пространственной ориентировки у детей дошкольного
возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного
образования**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., доцент Л. В. Христюлова

подпись

Исполнитель:
Лагунова Кристина Олеговна,
обучающийся БД-41 группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Брызгалова Светлана Олеговна,
к.п.н., доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	6
1.1. Определение понятия«пространственная ориентировка».....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.....	9
1.3. Особенности формирования пространственной ориентировки у детей с задержкой психического развития.....	18
1.4. Условия инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации.....	22
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	30
2.1. Методика констатирующего эксперимента.....	30
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	31
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	49
3.1. Комплекс упражнений по развитию пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	49
3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	51
3.3. Методические рекомендации по развитию пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	74
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	90

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	103
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	109
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	116

ВВЕДЕНИЕ

Исследователи (Б. Г. Ананьев, Т. А. Власова, У. В. Ульенкова) выделяют стойкие трудности в освоении пространства отдельной и специфической проблемой детей с задержкой психического развития [3, 9, 46].

Современные исследователи данной проблемы (З. М. Дунаева, А. В. Семенович) схожи во мнении, что исследований, специально посвященных изучению формирования и развития пространственного восприятия и представлений у детей с ЗПР дошкольного возраста, в доступной литературе обнаруживается мало [12, 37].

Уровень развития пространственных представлений и понятий играет исключительно важную роль в формировании всех видов учебной деятельности. Пространственные представления относятся к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов – письмо, счет, чтение, мышление.

До сих пор формирование пространственных представлений остается наиболее сложным направлением работы в системе воспитания и обучения дошкольников с ЗПР. Отсюда следует *актуальность* изучения данной проблемы.

Объектом исследования данной выпускной квалификационной работы является пространственная ориентировка детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – процесс развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования заключается в составлении комплекса упражнений, направленных на развитие пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

- дать определение понятия «пространственная ориентировка»;
- раскрыть психолого – педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- подобрать методы и методики исследования пространственных представлений у детей;
- провести анализ изучения пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- составить комплекс упражнений, направленный на развитие пространственной ориентировки;
- проанализировать результаты контрольного эксперимента с целью выявления эффективности данного комплекса упражнений;
- разработать методические рекомендации педагогам по применению данного комплекса упражнений в работе с детьми с ЗПР.

Методы и методики исследования: изучение и анализ психолого-педагогической литературы и программной документации по проблеме исследования, проведение констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента, анализ результатов всех этапов эксперимента.

Базой для проведения экспериментального исследования было МАДОУ «Детский сад комбинированного вида «Радуга» г. Югорска. В эксперименте участвовала старшая группа «Следопыты» (в эксперименте было задействовано 7 детей).

Данная выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Определение понятия «пространственная ориентировка»

Рассматривая проблему развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, прежде всего, необходимо обратить внимание на ключевые, основные понятия, встречающиеся в ходе данной работы.

В первую очередь это *восприятие*. Существует несколько понятий этого термина. Наиболее широкое его значение охватывает всю очередность событий – от предъявления физического стимула до феноменологического его переживания человеком. Сюда входят физические, физиологические, неврологические, сенсорные, познавательные и эмоциональные компоненты, то есть те процессы, которые дают связность и целостность сенсорному входу [34].

Восприятие – отражение предметов и явлений окружающего мира в совокупности их отдельных свойств (формы, величины, цвета и т.п.), действующих в данный момент времени на органы чувств. В процессе восприятия обычно участвуют несколько органов чувств (т.к. восприятие формируется на основе ощущений разных модальностей), в результате чего образуются сложные условно-рефлекторные связи, являющиеся физиологической основой восприятия. В результате доминирования определенных групп нервных связей возникает избирательность восприятия, т.е. преимущественное выделение одних объектов или их свойств и признаков по сравнению с другими. Эта избирательность тесно связана с жизненным опытом, интересами и направленностью личности [42].

В. М. Блейхер и И. В. Крук трактуют термин «восприятие» как психический процесс, одну из стадий познавательной деятельности, приводящей к созданию образа объекта на основе анализа и синтеза

отдельных его качеств и свойств, выделения при этом существенных признаков воспринимаемого предмета или явления и абстрагирования от несущественных и неактуальных [5].

Следующий термин, требующий рассмотрения это термин – *«восприятие пространства»*. Как отмечали многие исследователи, восприятие пространства – это сложная интермодальная ассоциация (Б. Г. Ананьев, Б. Х., Е. Ф. Рыбалко, И. М. Сеченов.) [3, 38]

Как отмечают Б. А. Душков и А. В. Королев, восприятие пространства и одновременный анализ положения собственного тела человека относительно окружающих предметов действительности совершаются в процессе двигательной деятельности организма и представляют собой высшее проявление аналитико-синтетической деятельности, называемое процессом пространственного анализа. При восприятии пространства участвуют все органы чувств человека, однако наибольшее количество информацию о пространстве (до 95%) человеку дает зрение [14].

Следующий термин, который использующийся в исследовании – *пространственная ориентировка*.

Изучением пространственной ориентировки занимались Б. Г. Ананьев, О. Н. Галкина, А. А. Люблинская, Т. А. Мусейибова, Е. Ф. Шемякин и другие [3, 9, 23, 26].

Так, Ф. Н. Шемякин, определяет пространственную ориентировку как понимание человеком своего положения по отношению к некоторым выбранным им материальным телам окружающей действительности, или, что одно и то же, их положения относительно самого себя [50].

Б. Г. Ананьев считает, что пространственная ориентировка представляет собой восприятие и отражение человеком индивидуальных характеристик окружающих предметов, посредством взаимосвязанных действий анализаторной системы [2].

Т. А. Мусейибова выделяет основные пространственные категории, которыми необходимо овладеть для свободного перемещения в незнакомом

пространстве. Это знание направлений пространства; определение местоположения в пространстве какого - либо субъекта или другого объекта; понимание собственного перемещения с точкой отсчета «от себя»; оценка удаленности и расположения объектов и предметов [26].

В. С. Сверлов дает определение понятия «Пространственная ориентировка» – это особый вид восприятия, который обеспечивается взаимодействием работы зрительного, слухового, тактильного, кинестетического и кинетического анализаторов, требующий определенного уровня развития аналитико-синтетического мышления. Это способность индивида в каждый данный момент времени правильно представлять себе пространственную взаимосвязь между окружающими объектами и их положение по отношению к каждому из них». Ориентировка включает в себя компоненты, связанные с действиями, выполняющими следующий ряд функций: программирование, контролирование, регулирование, анализирование, которые в свою очередь, способствуют решению задач выбора, сохранения направления, а также достижения непосредственной цели самого движения [35].

Суммарная материальная основа пространственной ориентировки – деятельность вышеуказанных анализаторов, образование условных рефлексов. Посредством выработки последних развиваются и совершенствуются анализаторные системы, обеспечивающие восприятие пространства. При этом различаются следующие параметры:

- величина предметов и их изображений;
- форма;
- протяженность;
- расположение предметов относительно воспринимающего объекта;
- объемность [30].

Пространственная ориентировка – это сложное образование, основанное на взаимодействии различных анализаторов и входит в систему

высших психических функций в процессе овладения и практической ориентировки в определенных признаках и свойствах пространства [4].

В основе формирования пространственной ориентировки человека лежат *пространственные представления*.

Пространственные представления – представления о пространственных и пространственно-временных признаках и отношениях: величине, форме, относительном взаиморасположении объектов действительности, их поступательном или вращательном движении и пр. Хорошее развитие у ребенка пространственных представлений является обязательным условием для любой практической, изобразительно - художественной, спортивной, образовательной и многих других видов деятельности.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

При задержке психического развития речь идет о замедлении его темпа, которое выражается в бедности общего запаса знаний, ограниченности представлений ребенка, незрелости его мышления, низкой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в умственной деятельности. При этом в некоторых случаях на первый план будет выступать задержка становления эмоциональной сферы – различные варианты инфантилизма, а нарушения в интеллектуальной сфере ярко не выражены. В других случаях, наоборот, превалирует замедленное развитие интеллектуальной сферы [41].

Основные группы причин, определяющие задержку психического развития ребенка:

- 1). Органические причины, задерживающие нормальное формирование центральной нервной системы.

- 2). Дефицит общения детей со сверстниками и взрослыми.
- 3). Частично сформированная ведущая деятельность возраста.

К причинам задержки психического развития органического характера причисляются, прежде всего, нейроинфекции – энцефалиты, менингиты, менингоэнцефалиты, миелиты, а также осложнения после перенесенных инфекционных и вирусных заболеваний, черепно - мозговых травм. Поражение центральной нервной системы чаще возникает у недоношенных детей и в случаях пренатальной гипоксии и асфиксии при родах.

Причины возникновения ЗПР разнообразны, поэтому и группа детей с задержкой психического развития крайне гетерогенна. Г. Е. Сухарева, основываясь на этиопатогенетическом принципе, выделила следующие возможные формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития:

- 1) Интеллектуальные нарушения связанные с неблагоприятными условиями окружающей социальной среды.
- 2) Интеллектуальные нарушения при продолжительных психосоматических расстройствах.
- 3) Нарушения при различных формах инфантилизма.
- 4) Опосредованная интеллектуальная недостаточность в связи с нарушениями сенсорного восприятия [44].

М. С. Певзнер в группе детей с ЗПР описала разные варианты психофизического инфантилизма, интеллектуального нарушения при цереброастенических состояниях, выделила среди детей с ЗПР две наиболее обширные однородные группы:

- 1) Дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Причины: замедленный темп созревания коры головного мозга. Дети данной группы существенно уступают своим нормально развивающимся сверстникам в физическом и психическом развитии, отличаются инфантилизмом в эмоциональном и личностном плане.

2) Дети с функциональными расстройствами психической деятельности. Причины: минимальное органическое поражение головного мозга. Для детей данной группы характерны слабость нервной системы, низкий объем внимания, повышенная утомляемость и сниженная работоспособность [31].

К. С. Лебединская представила медицинскую классификацию детей с ЗПР, включающую четыре основных варианта ЗПР:

1. Конституционального происхождения. Причины: метаболические нарушения, специфика генотипа. Симптомы: задержка физического развития, а также становления статодинамических психомоторных и локомоторных функций; снижение познавательной активности, эмоционально - личностная незрелость, проявляющаяся в аффектах, нарушениях поведения этих детей.

2. Соматогенного происхождения. Причины: длительно продолжающиеся соматические заболевания, инфекции, аллергии. Симптомы: компетентности детей; эмоционально - личностная незрелость.

3. Психогенного происхождения. Причины: негативные условия воспитания ребенка на ранних этапах онтогенеза, травмирующая микросреда. Симптомы: несформированность детской компетентности и произвольной регуляции процессов деятельности и поведения; патологическое развитие личности; различные эмоциональные расстройства.

4. Церебрально-органического происхождения. Причины: очаговое органическое поражение головного мозга остаточного характера, произошедшие из - за патологии беременности и родов, травм ЦНС и действия различных вредностей. Симптомы: задержка психомоторного развития, интеллектуальные нарушения, органический инфантилизм [20].

В дошкольном возрасте у детей с ЗПР выявляется задержанное развитие общей моторики и, особенно, мелкомоторных навыков. Главным образом страдает техника выполнения движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, ритмичность, координация). Слабо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки в рисовании,

лепке, аппликации, конструировании. Многие дети не могут грамотно удерживать карандаш, кисточку, не способны регулировать силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Грубых двигательных расстройств у таких детей нет, однако уровень развития локомоторных навыков ниже, чем у детей с нормальным развитием этих навыков, имеются трудности в становлении графомоторных навыков [16].

Дети данной категории не способны сознательно удерживать внимание достаточно долго, быстро переключать соответственно смене деятельности. Для них характерна повышенная возбудимость, отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель, недостаточная целенаправленность деятельности, импульсивность. Дети легко отвлекаются, быстро устают, истощаются. Нередки проявления инертности – ребенок может «застревать» на одном задании, испытывать трудности при переходе с одной деятельности на другую. Способность к произвольной регуляции деятельности и поведения сформирована недостаточно, что затрудняет выполнение заданий учебного типа, что обуславливает их низкую успеваемость на занятиях в детском саду, а позднее в школе. Сенсорное развитие также имеет свои особенности. У детей с ЗПР состояние зрительного и слухового восприятия в большинстве случаев находится в норме, однако процесс восприятия несколько затруднен - снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия.

В исследовании П. Б. Шошина и Л. И. Переслени выявлено, что дети с ЗПР в установленную единицу времени воспринимают меньшее количество информации, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, т.е. снижена скорость выполнения перцептивных действий. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на изучение сенсорных свойств предметов. Основная проблема заключается в том, что их сенсорный опыт не обобщается длительное время и не фиксируется в слове, отмечаются ошибки при определении признаков предмета (цвет, форма, величина). Таким образом, сенсорные эталоны не формируются в нормативные сроки. Ребенок, называя основные цвета спектра, затрудняется

в узнавании и назывании промежуточных цветовых оттенков. Не использует слова, обозначающие характеристики величины («длинный – короткий», «толстый – тонкий», «высокий – низкий» и т.д.), а замещает их словами «большой – маленький». Бедность сенсорного опыта и нарушения в развитии и речи влияют на формирование сферы образов-представлений. Ребенку трудно выделить составные части предмета, определить их пространственное взаиморасположение. Можно отметить сниженный темп формирования умения воспринимать целостный образ предмета. На это также влияет недостаточность тактильно-двигательного восприятия, которая выражается прежде всего в недостаточной дифференцированности получаемых кинестетических и тактильных ощущений (температуры, фактуры материала предмета, свойства поверхности, формы, величины) [32, 51].

У детей с ЗПР замедлен процесс формирования межанализаторных связей, которые составляют основу сложных видов деятельности ребенка. Отмечаются недостатки в развитии зрительно – моторной и слухо – зрительно – моторной координации, что в будущем может стать препятствием для овладения навыками чтения и письма. Недостаточность межанализаторного взаимодействия проявляется в несформированности чувства темпа, ритма, трудностях в формировании пространственных ориентировок.

З. М. Истомина отмечает следующие особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: преобладание произвольного запоминания над произвольным; низкая продуктивность запоминания; заметное преобладание наглядной памяти над вербальной; трудности при использовании рациональных методов запоминания (одна при организующей помощи педагога дети способны усвоить некоторые логические способы запоминания); значительное снижение объема и точности запоминания [17].

Среди замеченных нарушений кратковременной памяти – быстрое забывание усвоенного материала и низкая скорость запоминания (при

выполнении задания методики «Десять слов» дети старшего дошкольного возраста воспроизводят не более 2-5 слов из 10; после 2-3 повторений количество воспроизводимых ребенком слов не повышается, а иногда и снижается).

Значительное своеобразие отмечается исследователями в развитии мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Интеллект у таких детей не нарушен, но мыслительная деятельность страдает за счет ослабленности ее предпосылок или отдельных структурных компонентов [7].

Отставания в развитии познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР проявляется во всех элементах структуры мышления (У. В. Ульянкова, И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева, В. И. Лубовской), а именно:

- в низкой мотивации, что приводит к крайне низкой познавательной активности ребенка, избегании умственного напряжения вплоть до полного отказа от задания;
- в нецелесообразности регуляционно-целевого компонента, проявляющейся в отсутствии потребности ставить цель, создавать план действий методом эмпирических проб;
- в длительной несформированности операционного компонента, т. е. основных функций мышления: анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;
- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов [19, 22, 46].

У детей с ЗПР неравномерно формируются виды мышления. Сильнее всего выражено отставание в развитии словесно-логического мышления (оперирующем понятиями, чувственными образами предметов), приближенным к нормальному уровню развития находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим трансформированием предмета) [6].

Ряд зарубежных ученых, в частности З. Тржесоглава, в качестве ведущих признаков в характеристике личности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития отмечают эмоциональную лабильность, нарушение самоконтроля всех видов деятельности ребенка, агрессивность, провоцирующий характер поведения, трудности адаптации к коллективу в детском саду во время игры и занятий, суетливость, застенчивость, чувство страха, манерничанье, несоблюдение субординации по отношению к взрослому [45].

Вагнерова М. отмечает большое количество реакций ребенка, направленных против воли родителей, частое отсутствие адекватного понимания своей социальной роли и положения, недостаточную дифференциацию лиц и вещей, ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений и особенностей общения. Все это свидетельствует о недостаточном и фрагментарном усвоении у детей данной категории социальных норм и, как следствие, трудности в социальной адаптации [45].

Одним из дифференциальных признаков задержки психического развития является несформированность ведущей деятельности дошкольного возраста – игровой деятельности. Проведенное Е. С. Слепович изучение игрового поведения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР показало, что очень сложно реализовать развитие игровой деятельности в рамках традиционных форм и методов ее организации в дошкольных учреждениях [40].

У детей этой категории все составляющие сюжетно – ролевой игры оказываются недостаточно сформированными: сюжет игры обычно не выходит за рамки повседневных тем; содержание игр, отношения (игровые и реальные), способы общения и действия, сами игровые роли бедны и однообразны, охватывают небольшое игровое сообщество на короткое время. Диапазон моральных норм и правил общения, отражаемых детьми в игре, очень невелик, беден по своему смысловому содержанию, а, следовательно,

не способствует полноценной подготовке их к обучению в школе и социализации в обществе. Усложнение правил игры, предлагаемое взрослым, зачастую приводит к ее фактическому прекращению. Самостоятельно дети с ЗПР не проявляют активности в организации совместной игровой деятельности. Даже если взрослый предлагает детям начать игру и описывает ее тему, они параллельно разворачивают одинаковый или различные сюжеты, не пытаясь вступить друг с другом в общение, чтобы договориться о совместных действиях. Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР испытывают значительные трудности в создании воображаемой ситуации, которая придает смысл действиям в игре, переводит действия ребенка с предметно - манипулятивного на уровень игровой деятельности, делает игру мотивированной и сознательной. Данные трудности возникают в первую очередь ввиду бедности чувственной сферы: недостаточная обобщенность и обратимость знаний и представлений, которые сложились в жизненном опыте, трудности в произвольном оперировании данными самостоятельно накопленного опыта, малая эмоциональная окрашенность действий [40].

Клинико – нейропсихологические исследования Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер, И. Ф. Марковской выявили отставание в развитии речи детей с ЗПР, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи [9, 20, 25, 31].

В психолого-педагогических исследованиях Н. А. Никашиной, В. И. Лубовского, С. Г. Шевченко, У. В. Ульенковой отмечается, что дети дошкольного возраста с задержкой психического развития зачастую испытывают трудности в дифференциации звуков, а также в овладении звукобуквенным анализом. Наиболее сформирована элементарная форма фонематического анализа: выделение звука на фоне слова. Затруднено различение количества звуков в слове и определение их последовательности [22, 28, 46, 49].

Наиболее сложной операцией для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития стала операция составления слова из звуков.

Увеличение количества ошибок возрастает по мере: а) увеличения длины слова (в словах односложных ошибок допущено меньше, чем в словах двусложных и трехсложных); б) усложнения слоговой структуры слова (в словах со стечением согласных ошибок отмечалось больше, чем в словах без стечения); в) по месту ударности (в слогах ударных ошибок допускалось меньше, чем в слогах безударных).

Так же для детей с ЗПР характерна несформированность процессов интонационной выразительности речи. Дети испытывают трудности в различии разных видов интонаций, их имитации и самостоятельном их воспроизведении (сложнее всего восклицательная интонация, легче всего – повествовательная). Отмечаются нарушения лексико-грамматического строя речи.

Характерно нарушение порядка слов в предложении («штукатур штукатурит дом новый»), ошибки в употреблении предлогов, в согласовании в падеже («под купол цирка выступали акробаты»), согласовании сказуемого с подлежащим, дети путают формы мужского и женского рода, женского и среднего, испытывают трудности в словообразовании с помощью приставок и суффиксов (трудно дается образование названий детенышей животных и птиц).

Одной из особенностей является бедность словаря, как активного, так и пассивного. Дети не знают значения не только абстрактных слов, но и слов, часто используемых в речи. Заменяют слова описанием ситуации или действия, с которым связано слово (ручка – то чем пишем, кровать – то, на чем спим). Чаще используют существительные и глаголы, реже прилагательные и наречия. Сложно дается подбор слов-синонимов и слов – антонимов. Из прилагательных чаще используются качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки (стол: большой,

твердый, вместо деревянный) Неточно используют слова, не различают тонких смысловых оттенков речи, употребление обобщающих понятий вызывает трудности.

Связная речь детей с ЗПР тоже обладает особенностями: детям сложно пересказывать произведения, испытывают трудности в составлении рассказа по серии картинок. Ребенок не дает развернутого ответа на вопрос взрослого, зачастую переходя с одной мысли на другую [39].

1.3. Особенности формирования пространственной ориентировки у детей с задержкой психического развития

Данные физиологов, детских нейропсихологов, невропатологов, дефектологов показывают, что пространственно-временная организация деятельности ребенка является фундаментальной функцией и лежит в основе формирования высших психических функций, всех видов деятельности детей и их эмоциональной жизни (А. А. Люблинская, Т. А. Мусейибова, А. В. Семенович). Доказано, что не существует ни одного вида деятельности детей, в котором пространственная ориентировка не являлась бы фундаментальным условием развития и усвоения знаний, умений и навыков. Понимание ребенком пространственных отношений между объектами окружающего мира предшествует образованию прочных знаний о функциональных, конструктивных и причинно-следственных , отношениях между вещами, составляющих основу логического мышления [23, 26, 37].

Недостаточность сформированности пространственных, пространственно-временных и квазипространственных представлений непосредственно влияет на уровень умственного развития ребенка, становится явным в школьный период при возникновении трудностей в формировании основных учебных навыков (письма, чтения, счета) [36].

В ряде научных исследований (П. Б. Шошин, Л. И. Переслени З. М. Дунаева) отмечается, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития пространственные представления оказываются недостаточно сформированными по сравнению с детьми с нормальным развитием этого же возраста. У детей с ЗПР могут страдать различные составляющие единого процесса пространственного восприятия: сенсорное восприятие, предметно-пространственная ориентировка, пространственная организация двигательного акта, усвоение и использование пространственных терминов [12, 51].

У некоторых детей может наблюдаться недостаточная сформированность как элементарных уровней пространственных представлений, таких как знание о схеме собственного тела, так и следовательно понимание пространственных отношений окружающих предметов. Это может быть связано со сдвигом в сроках и нарушенной последовательностью раннего моторного развития данной категории детей [37].

Детям трудно различать направления пространства, причем дифференцировка правого и левого дается им труднее, нежели дифференцировка верхнего и нижнего. В исследовании З. М. Дунаевой выявлено, что вплоть до конца дошкольного возраста дети с ЗПР не могут составить четких представлений о пространственных отношениях существующих между объектами, схеме тела стоящего напротив человека [13].

Ориентировка в направлениях пространства на довольно длительный период осуществляется на уровне практических действий; часто возникают трудности при осмыслении пространственной ситуации, в частности ее анализе и синтезе.

Дети оказываются неспособными самостоятельно анализировать изменяющиеся пространственные условия, не обладают навыками трансформации пространства, испытывают затруднения переноса навыков

ориентировки в ситуацию модели. Пространственные представления неустойчивы, недостаточно обобщены, дифференцированы. Существует разрыв между наглядным и вербальным компонентами пространственного анализа, что объясняется недостаточным развитием речемыслительных процессов.

В речи присутствуют только самые простые предлоги, отмечаются трудности в понимании даже относительно простых пространственных, пространственно-временных и, следовательно, причинно-следственных связей и отношений, что свидетельствует о неразвитости вербального и квазипространственного уровня развития пространственных представлений.

Поскольку развитие пространственных представлений у детей тесно связано со становлением конструктивного мышления, то и формирование в онтогенезе представлений данного вида у детей с ЗПР также имеет свои особенности. Например, при составлении сложных многоэлементных геометрических фигур и узоров дети с ЗПР часто не способны осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, идентичность частей конструируемых фигур, упорядочить конструкцию на плоскости, собрать её в единое целое.

Большинство детей не справляются с заданием по дорисовыванию верхней (нижней), левой (правой) частей фигуры. Даже симметричное дорисовывание предмета в пределах готового точечного контура вызывает значительные затруднения [13].

При срисовывании изображений дети с ЗПР пытаются их упростить путем уменьшения количества элементов изображения, неправильного взаиморасположения частей изображения.

Особенности формирования пространственной ориентировки у детей с задержкой психического развития могут происходить ввиду таких причин, как:

- замедленное развитие зрительного восприятия;

- снижение скорости переработки информации, поступающей через органы чувств, что в условиях недостаточного количества времени восприятия ведет к неполному, нестабильному и не всегда правильному распознаванию предлагаемого материала, формирования фрагментарных образов окружающей действительности;

- несформированность умения обследовать предметы, выявлять их пространственные признаки и пространственное расположение;

- неумение выделять части целого;

- снижение межанализаторного взаимодействия (зрительной, слуховой, двигательной и др.);

- снижение продуктивности анализа пространственных признаков по мере ухудшения условий восприятия и усложнения воспринимаемых объектов или их увеличения их количества;

- снижение памяти, уменьшение ее объема, затруднения при запоминании и воспроизведении предъявляемого материала;

- недоразвитие зрительно-моторной координации;

- несформированность мыслительных операций;

- речевые нарушения;

- снижение продолжительности периода относительно хорошей работоспособности, необходимой для усвоения материала и выполнения заданий.

Несформированность пространственных представлений ведет к появлению у детей с ЗПР нарушений игровой, конструктивной, графической деятельности, вычислительных операций.

1.4. Условия инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации

Термин «инклюзивное образование» появился в Соединенных Штатах в конце прошлого столетия и обозначает активное участие каждого ребенка в совместном образовательном процессе. Слово латинского происхождения *inclusion* имеет значение «включение». В 1994 г. на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями в Испании термин «инклюзия» получил всеобщее признание и таким образом стал интернациональным.

В современном понимании инклюзия – это процесс признания разнообразия потребностей всех участников образовательного процесса и создание условий для их удовлетворения. Инклюзивное образование – образование, которое каждому индивиду, несмотря на возможно имеющиеся у него физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые, национальные или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в совместный процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, существенно снижает риски его сегрегации и изоляции. Вместе взрослея, дети учатся принимать собственные особенности и учитывать особенности окружающих их людей [8].

Основная идея инклюзии – это концепция «включающего общества», которая предполагает такую трансформацию общества и его социальных институтов, чтобы они способствовали включению другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья). При этом подразумевается такое изменение институтов, чтобы это включение способствовало интересам абсолютно всех

членов общества, росту их самостоятельности (включая лиц с ОВЗ), обеспечению равенства их прав [1].

В нашем государстве осуществление прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач национальной политики в области образования, что находит отражение в новом законе «Об образовании в РФ», вступившем в силу в 2013 г. Все без исключения русские дети имеют право на качественное общее и профессиональное образование, что способствует их успешной социализации, полноценного участия в жизни государства, эффективной самореализации в различных направлениях профессиональной и социальной деятельности.

В специальной литературе продолжают дискуссии о сущности инклюзивного образования, о его ведущих принципах и особенностях в различных регионах мира (С. О. Брызгалова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова). По результатам сравнения разных точек зрения можно выделить следующие общественно признанные принципы инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях.

- Принцип индивидуального подхода представляет собой выбор различных форм, методов, методик и средств обучения и воспитания с обязательным учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальные программы развития ребенка создаются на основе диагностики функционального состояния ребенка на данный момент и предполагают разработку индивидуальной стратегии развития конкретно взятого ребенка. Индивидуальный подход представляет собой не только внешнее формальное внимание к потребностям ребенка, но и дает ребенку возможность реализовывать свою индивидуальность на всех этапах развития.

- Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. Необходимым условием успешности внедрения инклюзивного образования является создание условия для самореализации ребенка. Реализация этого

принципа на практике решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом собственного развития и общественно значимой деятельности. Когда активность находится целиком и полностью на стороне окружающих ребенка взрослых, которые заботятся о нем, полагая, что его особенности не могут позволить ему реализовывать свои потенциальные возможности, формируется «выученная беспомощность», феномен, когда ребенок всегда ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с ОВЗ. Родители могут рассчитывать на помощь или активно добиваться льгот от государства, игнорируя свои возможности участвовать в общественной жизни.

- Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга для достижения целенаправленного плодотворного взаимодействия на основе гуманистического подхода.

- Принцип междисциплинарного подхода. Разнообразие индивидуальных психофизиологических особенностей детей требует комплексного, междисциплинарного подхода специалистов к установлению и разработке форм, методов и средств воспитания и обучения. Педагоги (воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе коллективного обсуждения составляют план образовательной деятельности, направленный как на конкретного ребенка в частности, так и на группу в целом.

- Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания. Включение в состав инклюзивной группы детей с различными особенностями индивидуального развития предполагает обязательное наличие вариативной коррекционно - развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической составляющей обучения и воспитания и

возможность использования специалистом разнообразных форм, методов и средств работы, как по общей, так и специальной педагогике.

- Принцип партнерского взаимодействия с семьей. Усилия педагогов будут результативными, только в том случае, если они будут поддерживаться родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить прочные доверительные партнерские отношения с родителями или близкими родственниками ребенка (или опекунами), внимательно относиться к пожеланиям родителей, прислушиваться к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку и развитие ребенка.

- Принцип динамического развития образовательной модели детского сада. Модель детского сада может изменяться в течение времени, включая новые структурные подразделения, специалистов, развивающие формы, методы и средства [8, 24, 27].

На современном этапе развития инклюзивного образования необходимо использовать тот опыт интегративного образования, который сложился на данный момент времени, на специализированные учреждения, которые имеют опыт работы с детьми с особенностями развития, сформированный штат педагогов, ими созданы специальные условия и методики воспитания и обучения, учитывающие индивидуальные особенности детей. Должен быть составлен план специальных мероприятий по налаживанию взаимодействия между общеобразовательными и специализированными учреждениями, осуществления преемственности данных образовательных организаций. В современной образовательной ситуации мы сталкиваемся сейчас с самыми разнообразными начальными условиями внедрения инклюзивного образования [11].

Инклюзивное образование является естественным продолжением существующей программы интегрированного образования и учитывает уже созданные на настоящий момент условия. На сегодняшний день для

инклюзивного образования в нашей стране существуют следующие стартовые условия:

- Детские сады компенсирующего вида – дети одной категории, специалисты, специально созданная коррекционно-развивающая среда.

- Детские сады комбинированного вида – совокупность детей разных категорий и детей с нормальным развитием, специалисты, специально созданная коррекционно-развивающая среда.

- Детские сады, в которых созданы службы (Лекотека, Службы раннего развития, Консультативный пункт) – дети разных категорий, специалисты, коррекционно-развивающая среда.

- Массовые детские сады с группами кратковременного пребывания: «Особый ребенок», – дети разных категорий и специалисты.

- Массовые детские сады, с созданными в них инклюзивными группами – специалисты, включенные в штатное расписание дошкольной общеобразовательной организации – на сегодняшний день не существует юридических документов, регламентирующих деятельность инклюзивных групп, в том числе и присутствие специалистов в штатном расписании. Для реализации инклюзивной практики в ДОО компенсирующего вида возможны различные формы инклюзивного образования [33].

Для категорий детей со сложной структурой дефекта необходима разработка форм социальной инклюзии – создание на базе дошкольной образовательной организации дополнительных образовательных услуг, куда могут привлекаться дети возрастной нормы, проведение мероприятий по включению семей с детьми со сложной структурой дефекта в социальные программы населенного пункта (посещение театров, музеев, выставок, цирка, концертов, организация конкурсов, фестивалей, в которых могут участвовать дети, создание детско-родительских клубов и т.д.).

В дошкольной образовательной организации комбинированного вида создаются группы, которые являются аналогом инклюзивной группы. Для данного варианта реализации необходимо законодательно определить штаты,

финансирование, специальные образовательные программы. Все остальные действия по реализации инклюзии можно проводить по аналогии с дошкольными образовательными организациями компенсирующего вида.

В тех ДОО, где уже созданы службы, можно реализовывать модель на основе предоставления вариативных условий для разных категорий детей. В зависимости от образовательных потребностей такая дошкольная образовательная организация может предлагать семьям различные условия: индивидуальные формы работы с детьми, группы кратковременного пребывания, детско-родительские группы, консультативный пункт для родителей, группы для родителей. Такая модель изначально предполагает учет индивидуальных образовательных потребностей детей и создание вариативных условий в соответствии с ними. В таком саду благодаря состоящих в штате нужных специалистов, обеспечено медико-психолого-педагогическое сопровождение детей и их родителей.

Дошкольные образовательные организации с группами кратковременного пребывания «Особый ребенок» и др. приближены по модели к ДОО со службами, поскольку также предлагают вариативные образовательные услуги с учетом образовательных потребностей детей. Самое важное, что для данных групп предусматриваются педагоги, способные удовлетворить образовательные потребности всех детей. Инклюзия в таких ДОО происходит посредством участия детей в общих мероприятиях учреждения, взаимных посещений групп детей друг другом, включению детей с нормальным развитием на занятиях по дополнительному образованию детей с ОВЗ в подгруппах. Детские сады, в которых создаются инклюзивные группы, могут взять в штат специалистов, которые будут удовлетворять образовательные потребности детей с ОВЗ.

Сама инклюзивная группа должна реализовывать различные разноуровневые образовательные программы, и, в том числе, программы направленные на социализацию детей. Детские сады, где присутствует по 2–3 ребенка с ОВЗ, которые ввиду различных причин не могут организовать

инклюзивные группы, могут воспользоваться услугами специалистов, предоставляемых Ресурсными центрами, ППМС центров, специалистов специализированных дошкольных учреждений, которые могут обеспечить консультирование этих ДОО по вопросам диагностики и разработки адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ.

В процессе принятия решения о реализации инклюзивной практики в конкретном образовательном учреждении должны быть приняты во внимание следующие условия:

- Наличие семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья, готовых поступить в дошкольную образовательную организацию.

- Психофизическая готовность руководителя и специалистов образовательной организации к реализации инклюзии, включающая в себя знание основных принципов, ценностей, целей, задач, методик и средств реализации инклюзивной практики и согласие с ними.

- Наличие в штате необходимых специалистов (дефектологов, психологов, логопедов, тьюторов, медицинских работников) или договоренности о психолого - медико - педагогическом сопровождении детей с ОВЗ специалистами.

- Создание необходимых специальных условий развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной и коррекционно - развивающей среды.

- Возможность повышения квалификации и переквалификации педагогов.

После принятия решения происходит начало инновационной педагогической деятельности.

Задачи инклюзивной дошкольной образовательной организации:

- создание уютного, комфортного пространства для всех;
- создание предметно - практической развивающей среды, способствующей гармоничному развитию личности;

– формирование толерантного сообщества детей, родителей, персонала и социального окружения;

– создание в ДОО педагогической системы, главной ценностью которой являются потребности ребёнка и его семьи.

Не ребёнок «вписывается» в существующую систему образования, а сама система образования гибко учитывает приоритеты и возможности разных детей, создавая безбарьерную среду, организуя их в единое сообщество – формирование междисциплинарной команды специалистов, организующих целенаправленный образовательный процесс. Деятельность подразделяется на этапы в соответствии с решаемыми задачами [47].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В данной главе по окончании анализа научной литературы были даны определения таким понятиям, как «восприятие», «восприятие пространства», «пространственная ориентировка», «пространственные представления», «задержка психического развития», «инклюзивное образование» и т. д.; описаны основные психолого – педагогические особенности детей с задержкой психического развития и своеобразие формирования пространственной ориентировки у этих детей. Многие авторы отмечают, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР пространственные представления сформированы недостаточно по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Так же были описаны условия инклюзивного и принципы образования в Российской Федерации.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Методика констатирующего эксперимента

Экспериментальное исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад комбинированного вида «Радуга» г. Югорска, в котором приняло участие 7 детей дошкольного возраста с диагнозом ЗПР.

В детском саду 7 групп (4 группы для нормально развивающихся обучающихся – одна средняя, одна старшая и две подготовительных, и три группы для обучающихся с задержкой психического развития: две средних и одна старшая). В детский сад принимаются дети с такими диагнозами, как: задержка психического развития, ранний детский аутизм, нарушение интеллекта. В учреждении детям оказываются профессиональная помощь дефектологов. С родителями проводятся консультации по вопросам воспитания и обучения детей.

Для изучения уровня сформированности пространственной ориентировки у детей с ЗПР были использованы следующие методики методы:

1. Изучение медико-психолого-педагогической документации.
2. Наблюдение за деятельностью детей.
3. Беседа со специалистами дошкольной образовательной организации.
4. Методики, направленные на изучение сформированности представлений о пространственных признаках предмета:
 - а. «Коробка форм» (С. Д. Забражная). Диагностируемые параметры: умение выделить плоскостную форму из объемной, вычленить определенную

форму и соотнести с соответствующим отверстием, обозначить форму соответствующим словом.

б. Построение геометрических фигур из палочек (по вербальной инструкции и по памяти). Исследуется знание ребенком основных геометрических форм, способность построить их и обозначить соответствующим словом.

5. Методики, направленные на изучение сформированности представлений о направлениях пространства:

а. Используется методика, разработанная Осиповой Л. Б. Диагностируются следующие параметры: ориентировка на себе (части тела), ориентировка относительно себя.

б. Ориентировка в схеме собственного тела. Диагностируются следующие параметры: ориентировка по отношению к собственному лицу, ориентировка по отношению к телу в целом, ориентировка относительно собственных рук. Данная методика разработана М. М. Семаго и Н. Я. Семаго.

б. Методика, направленная на изучение сформированности представлений о пространственных отношениях между предметами:

а. Применяется эксперимент, разработанный М. Г. Аббасовым, который выявляет умения определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи; способность словесно обозначать пространственные отношения.

Описание методик представлено в Приложении №1.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Отбор детей для экспериментального исследования был произведен совместно с педагогом-дефектологом дошкольной образовательной организацией по следующим критериям: все дети одной возрастной группы

с 5,5 до 6 лет, все дети адаптированы к условиям дошкольной образовательной организацией, все дети с диагнозом ЗПР церебрально-органического генеза.

Исследование по предложенным методикам происходило индивидуально. Обработка данных производилась по каждому ребенку в отдельности.

Изучение медико-психолого-педагогической документации (личного дела на ребенка, протоколы ПМПК, данные из медицинской карты), беседы со специалистами образовательной организации позволило составить характеристику на каждого ребенка. В целях конфиденциальности имена детей были изменены.

Александр (5,5 лет, ЗПР церебрально-органического генеза). Саша воспитывается в полной семье, является единственным ребенком. Семья социально и финансово благополучна. Оба родителя имеют высшее образование. В контакт со сверстниками вступает избирательно. В детском коллективе чувствует себя неуверенно. Обращенную к себе речь понимает, инструкции выполняет. Активный словарь ребенка не соответствует возрасту. В речи использует простые предложения, стоящие из 2-3 слов, предложения однотипны, мало распространенные. Предложенные задания экспериментатором выполняет после одобрения. Самостоятельно игру не организывает. Внимание неустойчивое. Слабая концентрация и замедленное переключение. Все виды памяти нарушены. Требуется неоднократное повторение инструкций. Отгадывает знакомые загадки. Моторика нарушена. Движения рук неловкие, несогласованные. В рисовании закрашивает предметы, выходя за контур. В лепке делит кусочек пластилина без учёта количества частей и величины предмета, использует приемы раскатывания, сплющивания, присоединения. Навыки самообслуживания на стадии формирования.

Дарья (6 лет, ЗПР церебрально-органического генеза). Воспитывается не в полной семье мамой и бабушкой. Отношения с детьми ровные, не

конфликтна, охотно вступает в контакт. Самостоятельно игру не организовывает. Внимание неустойчивое. Все виды памяти нарушены. Проявляет интерес к заданиям. Отгадывает простые описательные загадки. Моторики и зрительно-двигательная координация недоразвиты. Движения рук неловкие, несогласованные. В рисовании изображает предметы путём сочетания знакомых форм, пропорции не соблюдает. Закрашивает предметы, выходя за контур. Цвета для изображений подбирает самостоятельно. В лепке делит кусочек пластилина на количество частей предмета без учёта величины. Навыки самообслуживания сформированы на среднем уровне.

Михаил (6 лет, ЗПР церебрально-органического генеза). Мальчик воспитывается в полной семье. Родители уделяют большое внимание воспитанию и обучению сына. Со сверстниками охотно вступает в контакт. Самостоятельно игру не организовывает. Внимание неустойчивое. Концентрация и переключение с одного вида деятельности на другой замедленны. Все виды памяти нарушены. Требуется неоднократное повторение инструкций. Проявляет интерес к заданиям. Отгадывает знакомые загадки. Моторика и зрительно-двигательная координация недоразвиты. Движения рук неловкие, несогласованные. В рисовании закрашивает предметы, выходя за контур. В лепке делит кусочек пластилина на количество частей предмета без учёта величины. Использует в лепке приёмы раскатывания, сплющивания, присоединения. Навыки самообслуживания в стадии формирования.

Артёмий (5,7 лет, ЗПР церебрально-органического генеза). Воспитывается в полной благополучной и многодетной семье. Родители имеют средне специальное образование. Имеет сопутствующие заболевания – энурез. В контакт с детьми группы не вступает. Может проявить агрессию. Работоспособность на низком уровне, безинициативен, плохо ориентирован на совместную работу. Активный словарь очень мал. Внимание неустойчивое, память кратковременная механическая. Недостаточно владеет трудовыми навыками, к результатам деятельности не критичен. В работе не

последователен, не самостоятелен. Ребенку требуется постоянная помощь взрослого.

Анастасия (5,8 лет, ЗПР церебрально-органического генеза). Воспитывается в полной благополучной семье. Семья социально и финансово благополучна. Оба родителя имеют высшее образование. Отношения с детьми ровные, не конфликтна, охотно вступает в контакт. Самостоятельно игру не организывает. Внимание неустойчивое. Все виды памяти нарушены. Проявляет интерес к заданиям. Моторика нарушена. Движения рук неловкие, несогласованные. В лепке делит кусочек пластилина на количество частей предмета без учёта величины. Использует в лепке приёмы раскатывания, сплющивания, присоединения. Санитарно-гигиенические навыки сформированы на среднем уровне.

Денис (6 лет, ЗПР церебрально-органического генеза). Воспитывается в полной неблагополучной семье. Семья социально и финансово не благополучна. Родители имеют среднее общее образование. В контакт с детьми группы не вступает. Работоспособность на низком уровне, безинициативен, не ориентирован на совместную работу. Активный словарь маленький. Недостаточная целенаправленность, сосредоточить внимание может только на короткое время (10-15 минут), наблюдается быстрая истощаемость при выполнении любых видов произвольной деятельности, большую часть времени ребенок бесцельно передвигается по помещению. На фоне утомления проявляется резкое снижение настроения. Программный материал усваивает частично. Навыки самообслуживания на стадии формирования.

Матвей (5,6 лет, ЗПР церебрально-органического генеза). Воспитывается в полной семье. Семья испытывает финансовые трудности. Отец имеет среднее общее образование, мать – средне профессиональное. Наблюдения показали, что у данного ребенка преобладают неадекватные эмоциональные реакции, подчиняемость внутренним импульсам и причудам, что мешает ему регулировать поведение и отношение к окружающим. Любой

вид деятельности носит дурашливый характер, сотрудничество затруднено, а свои желания и просьбы выражает в требовательно - агрессивной форме. Простейшие правила поведения в группе и на занятиях из-за своей неуёмной суетливости, непоседливости, скользкого внимания, агрессивности выполняет не всегда. На занятиях пассивен больше, чем активен. Навыки самообслуживания на среднем уровне.

Нами была составлена характеристика детей, задействованных в эксперименте с учетом наблюдения экспериментатора занятиях и на прогулке детей, а также на основе изучения психолого-педагогической документации на детей, наблюдений педагогов и воспитателей образовательной организации. Наблюдение проводилось индивидуально и фронтально. Первое знакомство с детьми проходило во время прогулки. Почти все дети вели себя замкнуто, не сразу шли на контакт, на общение и знакомство не были ориентированы. После 4 дневного нахождения с детьми, они уже легко вступали в контакт, на работу были ориентированы. Экспериментальное исследование проводилось в течение 1 месяца.

Анализ результатов методики «Коробка форм» был проанализирован с количественной и качественной стороны.

Результаты выполнения задания детьми дошкольного возраста с ЗПР представлены в таблице 1 и рис.1:

Таблица 1

Результаты выполнения детьми задания методики «Коробка форм»

№ п/п	Имя ребенка	Знание основных геометрических форм	Соотнесение объемной фигуры с плоскостной прорезью	Общее количество баллов
1.	Александр	2	1	3
2.	Дарья	2	2	4
3.	Михаил	1	1	2
4.	Артемий	1	0	1
5.	Анастасия	1	2	3
6.	Денис	1	1	2
7.	Матвей	1	0	1

Анализ результатов показал, что правильно и самостоятельно выполнил задание, ответил на все поставленные вопросы, если допускал ошибку, то исправлял сам 1 ребенок (Дарья), четверо детей (Александр, Михаил, Анастасия, Денис) допускали ошибки при выполнении задания, им была необходима различная помощь взрослого. Только с частью задания справились двое детей (Артемий и Матвей). Большинство детей (71%) знает не все основные геометрические фигуры (всего их было 6: квадрат, треугольник, круг, ромб, прямоугольник, овал). Зачастую дети путали круг и овал, квадрат и ромб, квадрат и прямоугольник.

С выполнением задания – вбрасывание фигур – правильно и рационально справился только один ребенок. 57% детей делали это методом проб и ошибок, двоим детям (29%) потребовалось дополнительное объяснение способа вбрасывания, самостоятельно это задание они не смогли выполнить.

Ошибки свидетельствуют о том, что обучающиеся еще не могут выделить из объемной формы составляющие ее плоскостные.

По результатам проведения методики «Коробка форм» высокий уровень умения выделить плоскостную форму из объемной, вычленить определенную форму и соотнести с соответствующим отверстием, обозначить форму соответствующим словом выявлен у 1 ребенка (Дарья), который смог назвать все предложенные геометрические фигуры, вбрасывание фигур в коробку форм осуществлял путем зрительного соотнесения. Средний уровень отмечен у четверых детей (57%) (Александр, Михаил, Анастасия, Денис), они допускали ошибки при назывании геометрических фигур, вбрасывали фигуры с целенаправленных проб. Двое детей (29%) отнесены к низкому уровню (Артемий, Матвей), потому что они допускали ошибки при назывании геометрических фигур и самостоятельно не смогли справиться с вбрасыванием фигур (пытались вбрасывать методом проб и ошибок, им потребовалось дополнительное объяснение способа вбрасывания).



Анализ результатов методики построения геометрических фигур из палочек был проанализирован с количественной и качественной стороны.

Результаты выполнения задания детьми дошкольного возраста с ЗПР представлены в таблице 2 и рис.2:

Таблица 2

Результаты выполнения детьми заданий методики «Построение геометрических фигур из палочек»

№ п/п	Имя ребенка	По вербальной инструкции (в баллах)	По памяти (в баллах)	Общее количество баллов
1.	Александр	1	1	2 балл
2.	Дарья	2	2	4 балла
3.	Михаил	2	1	3 балла
4.	Артемий	1	1	2 балл
5.	Анастасия	2	1	3 балла
6.	Денис	1	1	2 балл
7.	Матвей	1	0	1 баллов

Анализ результатов показал, что 1 ребенок (Дарья) правильно и самостоятельно выполнил задание, ответил на все поставленные вопросы, если допускал ошибку, то исправлял их сам. Так же 1 ребенок (Матвей)

выполнил только часть задания, а именно не справился с построением геометрических фигур по памяти, не смог выполнить это задание даже с помощью взрослого. Остальные дети (Александр, Михаил, Артемий, Анастасия, Денис) справились с заданием с помощью взрослого.

Все дети смогли построить по словесной инструкции треугольник и квадрат, некоторые затруднились с построением прямоугольника.

86% детей справились с построением «домика» по памяти, однако не 4 из 7 детей не смогли построить два надстроенных друг над другом ромбов. Большие затруднения вызвало построение «лесенки», всем детям потребовалась различная помощь: повторный показ способа построения, предварительное расчленение конструкции, сокращение количества составляющих ее звеньев.

Исходя из этого, высокий уровень сформированности способности построения геометрических фигур выявлен у 1 ребенка (14%) (Дарья), который смог самостоятельно построить заданные фигуры, как по вербальной инструкции, так и по памяти, ошибки исправлял сам. Средний уровень отмечен у 72% детей (Александр, Артемий, Михаил, Анастасия, Денис), они полностью справились с построением геометрических фигур по вербальной инструкции, однако испытывали затруднения при построении по памяти, им понадобилась помощь экспериментатора. У одного ребенка (Матвей) был выявлен низкий уровень способности построения геометрических фигур, он выполнил только часть задания – построение геометрических фигур по вербальной инструкции, справился только с построением треугольника и квадрата.



Анализ результатов методики Ориентировки на себе и ориентировки относительно себя был проанализирован с количественной и качественной стороны.

Анализ результатов методики Ориентировки на себе и ориентировки относительно себя был проанализирован с количественной и качественной стороны.

Анализ результатов представлен в таблице 3 и рис.3 :

Таблица 3

Результаты выполнения детьми заданий методики «Ориентировка на себе и ориентировка относительно себя»

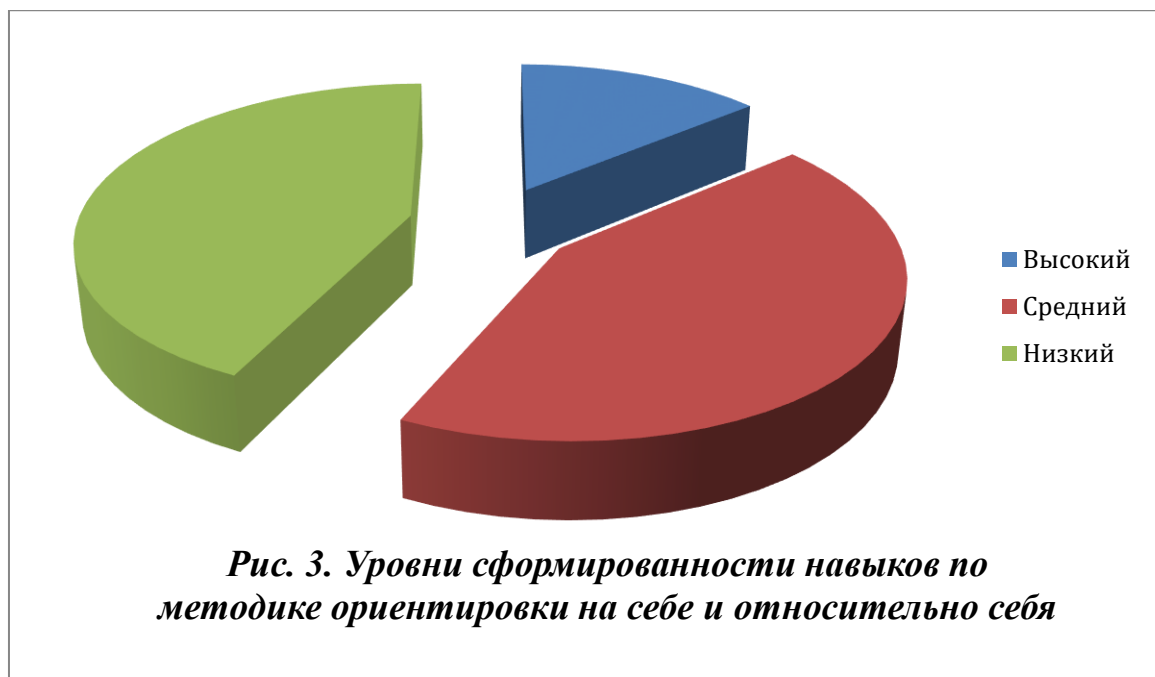
№ п/п	Имя ребенка	Ориентировка на себе (в баллах)	Ориентировка относительно себя (в баллах)	Общее количество баллов
1.	Александр	1	1	2 балла
2.	Дарья	2	2	4 балла
3.	Михаил	1	1	2 балла
4.	Артемий	1	0	1 балл
5.	Анастасия	2	1	3 балла
6.	Денис	1	0	1 балл
7.	Матвей	0	0	0 баллов

Анализ результатов показал, что 1 ребенок (Дарья) правильно и самостоятельно выполнил задание, ответил на все поставленные вопросы, если допускал ошибку, то исправлял их сам. 3 детей (Александр, Михаил, Анастасия) выполнили задание только с помощью взрослого, при самостоятельном выполнении допускали ошибки. 2 детей (Артемий и Денис) выполнили только часть задания. У данных детей задание с ориентировкой относительно себя вызвали трудности, не смогли выполнить задание даже с помощью взрослого. 1 ребенок (Матвей) не справился с заданием.

У 86 % детей вызвали затруднения пространственного расположения спереди-сзади. С дифференцировкой правой руки дети справились лучше, нежели дифференцировка левой руки. Это можно объяснить тем, что среди испытуемых все дети правши.

Также вызвали затруднения задания в ориентировке относительно себя («Пройди направо, повернись и пройди назад», «Назови все игрушки, которые стоят впереди, справа от тебя», «Что у тебя одно? Что у тебя по два?»).

Таким образом, высокий уровень сформированности ориентировки на себе и ориентировки относительно себя отмечен у одного ребенка - 14% (Дарья), средний уровень отмечен у 3 детей - 43% (Александр, Анастасия, Михаил), низкий уровень отмечен у 3 детей - 43% (Артемий, Денис, Матвей).



Анализ результатов методики «Ориентировка в схеме собственного тела» был проанализирован с количественной и качественной стороны.

Диагностировались следующие параметры: ориентировка по отношению к собственному лицу, ориентировка по отношению к телу в целом, ориентировка относительно собственных рук.

Анализ результатов представлен в таблице 4 и рис.4 :

Таблица 4

Результаты выполнения детьми заданий методики «Ориентировка в схеме собственного тела»

№ п/п	Имя ребенка	Ориентировка по отношению к собственному лицу	Ориентировка по отношению к телу в целом	Ориентировка относительно собственных рук	Общее количество баллов
1.	Александр	1	1	0	2 балла
2.	Дарья	2	1	1	4 балла
3.	Михаил	1	1	0	2 балла
4.	Артемий	0	0	0	0 баллов
5.	Анастасия	1	1	1	3 балла
6.	Денис	0	1	0	1 балл
7.	Матвей	0	0	0	0 баллов

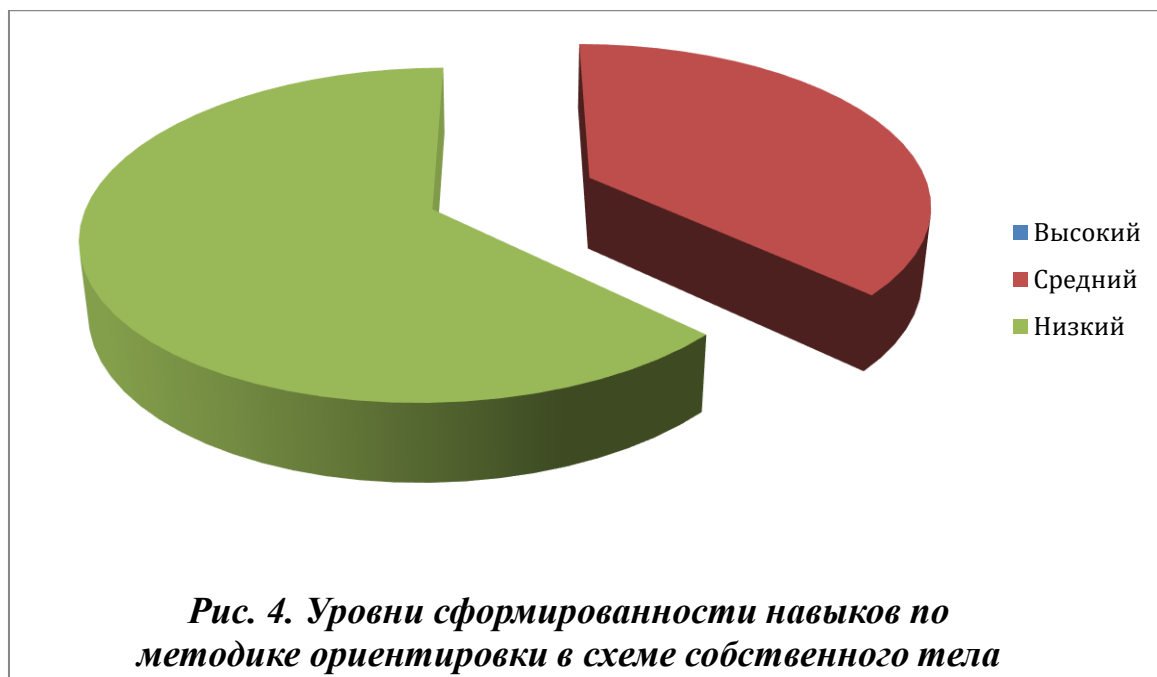
Анализ результатов показал, что ни один ребенок правильно и самостоятельно не выполнил задание, не ответил на все поставленные вопросы.

1 ребенок (Анастасия) выполнил задание только с помощью взрослого, при самостоятельном выполнении допускал ошибки. 4 детей (и Денис, Александр, Михаил, Дарья) выполнили только часть задания. 2 детей (Матвей, Артемий) не справились с заданием, набрали 0 баллов.

1 ребенок (Александр) выполнил задание с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания указываемых частей пальцем (сначала пальцем экспериментатора, а потом - собственным). 1 ребенок (Михаил) выполнил задание с открытыми глазами, с ориентацией на лицо экспериментатора. 1 ребенок (Денис) выполнила задание, смотря в зеркало и ощупывала свое лицо.

У 71% детей затруднения вызвала ориентировка относительно собственных рук. Дети допускали ошибки в показе, что плечо или локоть, плечо или ладонь, локоть или ладонь и т.п.

Таким образом, высокий уровень ориентировки по отношению к собственному лицу, ориентировки по отношению к телу в целом, ориентировки относительно собственных рук отмечен ни у одного ребенка. средний уровень отмечен у 2 детей – 37% (Дарья, Анастасия), низкий уровень отмечен у 5 детей – 63% (Артемий, Денис, Матвей, Александр Михаил).



Анализ результатов методики, разработанной М. Г. Аббасовым, которая выявляет уровень сформированности умения определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи; способность словесно обозначать пространственные отношения был проанализирован с количественной и качественной стороны.

Анализ результатов представлен в таблице 5 и рис.5 :

Таблица 5

Результаты выполнения детьми заданий методики «Определение пространственных отношений между предметами»

№ п/п	Имя ребенка	Расположение предметов по инструкции (в баллах)	Словесное обозначение взаиморасположения (в баллах)	Общее количество баллов
1.	Александр	1	1	2 балла
2.	Дарья	2	1	3 балла
3.	Михаил	1	1	2 балла
4.	Артемий	1	0	1 балл
5.	Анастасия	1	1	2 балла
6.	Денис	1	0	1 балл
7.	Матвей	0	0	0 баллов

По результатам проведения методики было установлено, что ни один ребенок самостоятельно и полностью не справился с заданием. 4 ребенка (57%) (Александр, Дарья, Михаил, Анастасия) при самостоятельном выполнении допускали ошибки, им потребовалась помощь взрослого. Двое детей (Артемий и Денис) лишь частично справились с заданием, один ребенок (Матвей) не справился с заданием.

При выполнении первой серии заданий (расположение ручки относительно вазы по вербальной инструкции взрослого) лишь один ребенок (Дарья) сумел самостоятельно справиться с расположением предметов относительно друг друга, если допускал ошибки, то исправлял сам. Один ребенок (Матвей) не сумел справиться с заданием, остальные дети (Александр, Дарья, Михаил, Анастасия) допускали ошибки при выполнении задания. Расположение ручки над вазой давалось детям легче, чем расположение под вазой, зачастую дети путали расположение слева и справа, затруднялись в расположении за вазу.

При выполнении второй серии заданий (манипуляции с предметами совершает взрослый, дети словесно определяют взаиморасположение предметов) полностью и самостоятельно не справился ни один ребенок. Четверо детей (Александр, Дарья, Михаил, Анастасия) допускали ошибки при словесном обозначении расположения ручки относительно вазы, вместо «над вазой» говорили «наверху», «висит», «выше», «на верх вазы»; вместо «перед» и «за» - «взад», «вперед», «сзади», «боком» и т. д. Такая недифференцированность словесных обозначений свидетельствует о несформированности соответствующих представлений и понятий.

Исходя из полученных данных, к высокому уровню сформированности умения определять пространственные отношения между предметами не отнесен ни один ребенок. У четверых детей – 57% (Александр, Дарья, Михаил, Анастасия) выявлен средний уровень, у троих детей (Артемий, Денис, Матвей) выявлен низкий уровень – 43%.

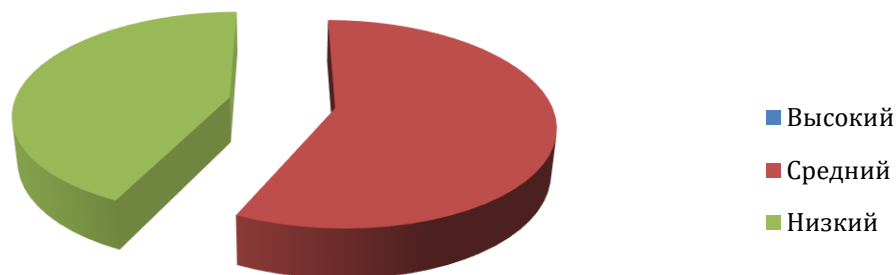


Рис. 5. Уровень сформированности навыков по методике определения пространственных отношений между предметами

Сравнительный анализ результатов по 5 методикам

Сравнительный анализ результатов по 3 методикам представлен в таблице 6 и рис. 6:

Таблица 6

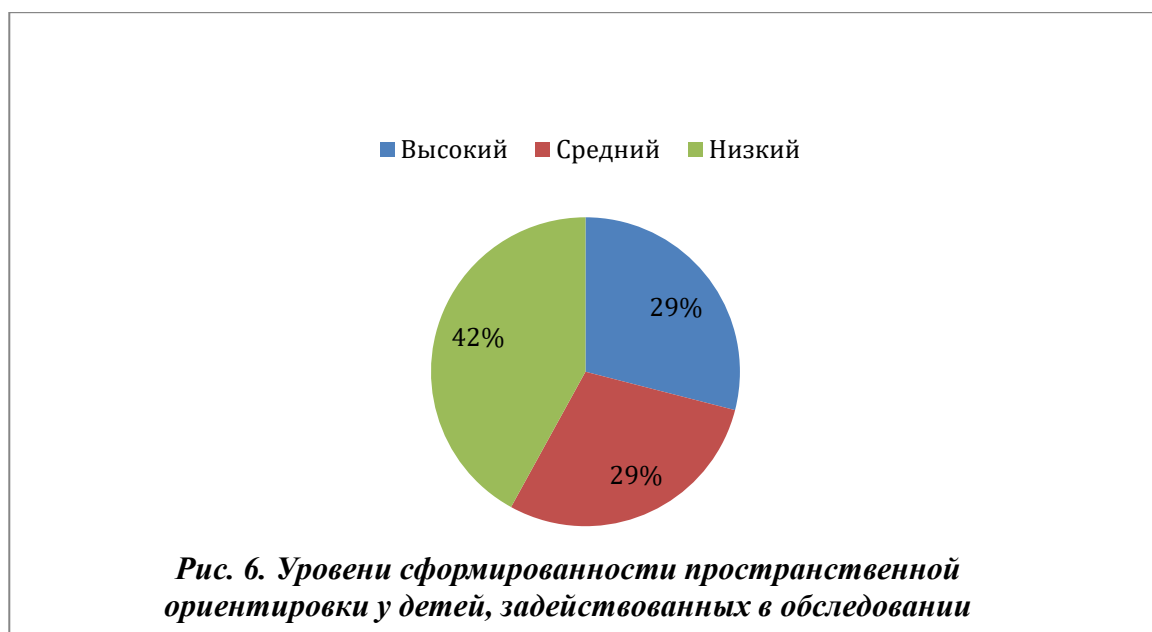
Сравнительный анализ результатов выполнений детьми заданий по 5 методикам

№ п/п	Имя ребенка	методика «Коробка форм» (в баллах)	методика построения геометрических фигур из палочек (в баллах)	методика ориентировки на себе и относительно себя (в баллах)	методика «Ориентировка в схеме собственного тела» (в баллах)	методика определения пространственных отношений между предметами (в баллах)	Общее количество баллов	Уровень сформированности пространственной ориентировки
1.	Александр	3	2	2	2	2	11	Средний
2.	Дарья	4	4	4	4	3	19	Высокий
3.	Михаил	2	3	2	2	2	11	Средний
4.	Артемий	1	2	1	0	1	5	Низкий
5.	Анастасия	3	3	3	3	2	15	Высокий
6.	Денис	2	2	1	1	1	7	Низкий
7.	Матвей	1	1	0	0	0	2	Низкий

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что из общего количества детей, задействованных в эксперименте:

- к высокому уровню отнесены результаты 2 детей (Анастасия, Дарья).
- к среднему уровню отнесены результаты 2 детей (Александр, Михаил).
- к низкому уровню отнесены результаты 3 детей (Артемий, Денис, Матвей).

Таким образом, можно говорить о том, что детям, задействованным в экспериментальном исследовании, требуется проведение специальной систематической целенаправленной коррекционной работы по формированию ориентировки в пространстве.



ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В данной главе дана характеристика базы исследования и контингента детей, задействованных в экспериментальном исследовании, подобраны методики, определены критерии и уровни оценивания выполнения задания, проанализированы результаты сформированности пространственной

ориентировки у детей дошкольного возраста с ЗПР с качественной и количественной стороны. Анализ результатов показал, что к высокому уровню сформированности пространственной ориентировки отнесены двое детей, к среднему уровню отнесены трое детей и к низкому уровню отнесены трое детей.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности пространственной ориентировки детей: 71% детей знает не все основные геометрические фигуры. Зачастую дети путали круг и овал, квадрат и ромб, квадрат и прямоугольник. 29% детей при вбрасывании фигур в «коробку форм», делают это методом проб и ошибок. Это свидетельствует о том, что дети еще не могут выделить из объемной формы составляющие ее плоскостные. 86% детей допускали ошибки при построении геометрических фигур из палочек, как по вербальной инструкции, так и по памяти, один ребенок не справился с построением фигур по памяти, совершал ошибки при построении фигур по инструкции. 86% детей справились с построением домика по памяти, однако построение двух надстроенных друг над другом ромбов вызвало затруднение у 57% детей.

Данные, полученные в ходе анализа проведенных методик, направленных на изучение уровня сформированности представлений о пространственных признаках предмета свидетельствуют о том, что у детей недостаточно развиты представления о форме предметов, неумении ее проанализировать, недоразвита зрительно - двигательная координация.

У 86 % детей вызвали затруднения пространственного расположения спереди-сзади. С дифференцировкой правой руки дети справились лучше, нежели дифференцировка левой руки. Это можно объяснить тем, что среди испытуемых все дети правши. Также вызвали затруднения задания в ориентировке относительно себя («Пройди направо, повернись и пройди назад», «Назови все игрушки, которые стоят впереди, справа от тебя», «Что у тебя одно? Что у тебя по два?»). У 71% детей затруднения вызвала

ориентировка относительно собственных рук. Дети допускали ошибки в показе, что плечо или локоть, плечо или ладонь, локоть или ладонь и т.п.

У 67 % детей представления о правом и левом, оказываются не сформированы. Не имея устойчивых представлений о правом и левом у себя, соответственно и у собеседника и, как следствие, при определении сторонности на изображениях, дети оказываются несостоятельными при выполнении данных заданий.

Данные проведенного исследования свидетельствуют о значительном недоразвитии у детей с ЗПР представлений о направлениях пространства.

При исследовании понимания пространственных отношений предметов между собой было выявлено, что ни один ребенок полностью и самостоятельно выполнить по вербальной инструкции, а затем обозначить в речи местоположение ручки по отношению к вазе.

Расположение ручки над вазой давалось детям легче, чем расположение под вазой, зачастую дети путали расположение слева и справа, затруднялись в расположении за вазу. Словесное обозначение расположения предметов относительно друг друга у обследуемых детей так же имело своеобразие: вместо «над вазой» говорили «наверху», «висит», «выше», «на верх вазы»; вместо «перед» и «за» - «взад», «вперед», «сзади», «боком» и т. д.

Отмеченные трудности свидетельствуют о том, что детям несколько легче выполнять действие по инструкции, чем дать вербальный отчет о проделанном.

Данные проведенного исследования свидетельствуют о значительном недоразвитии у испытуемых детей с задержкой психического развития пространственной ориентировки. Все обучающиеся нуждаются в коррекционной работе по развитию пространственных представлений.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Комплекс упражнений по развитию пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Анализ литературных источников и результатов собственного исследования показал, что овладение пространственными представлениями и навыками ориентировки в пространстве имеет особое значение для детей с задержкой психического развития.

В ряде научных исследований (П. Б. Шошин, Л. И. Переслени, З. М. Дунаева) указывается на то, что у многих детей с задержкой психического развития наблюдаются отклонения в формировании пространственных представлений [12, 51].

Формирование у ребенка пространственной ориентировки – одна из главных задач дошкольного воспитания, поскольку это фундаментальная функция, являющаяся основой для развития большинства видов деятельности. Недостатки в развитии ориентировки в пространстве к концу дошкольного возраста является одной из причин трудностей овладения детьми школьными навыками. В свете этих данных актуальным представляется развитие у детей с задержкой психического развития адекватных способов восприятия пространства, полноценных пространственных представлений и прочных навыков ориентировки в пространстве с помощью специального комплекса упражнений.

Целью данного комплекса упражнений является подготовка детей к учебной деятельности, требующей от них не только свободной ориентировки

в пространстве, но и владения основными пространственными понятиями, подготовка к овладению графическими умениями и навыками.

Задачи комплекса упражнений следующие:

- анализ и обобщение формы и размеров предметов;
- развитие умения ориентироваться в схеме собственного тела;
- развитие умения дифференцировать правую и левую сторону;
- развитие умения ориентироваться в микропространстве (ориентировка на листе бумаги; на ватмане);
- развитие определять пространственное положение предметов.

Формирование ориентировки в пространстве осуществляется в несколько этапов. Этапы разделены на темы, которые представляют собой работу на различных уровнях с обязательной соответствующей вербализацией всех пространственных взаимоотношений.

Овладение уровнями необходимо для прочного закрепления данного этапа, и только в этом случае допускает переход к следующему этапу.

Коррекционно – развивающая работа по формированию ориентировки в пространстве осуществляется в следующих видах деятельности:

- игра;
- рисование;
- гимнастика.

Адресат: дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Организация занятий:

Занятия в групповой форме.

Частота занятий – 2-3 раза в неделю.

Продолжительность – 25 минут.

Количество занятий – 15.

Структура занятий: вводная часть, включающая в себя ритуал приветствия; основная часть, состоящая из 2 - 3 заданий на развитие

определенной области пространственной ориентировки и разминки; заключительная часть – ритуал прощания.

Ожидаемый результат: овладение детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития навыкам ориентировки в пространстве и основными пространственными понятиями.

В качестве обучающих методик были выбраны дидактические игры, так как: для детей в возрасте 5-6 лет игра является ведущей деятельностью и самым простым способом объяснить что-то; из всех видов игр дидактическая игра самая обучающая; дидактическая игра предусмотрена программами детского сада и используется в качестве основного метода обучения.

Комплекс упражнений включает в себя три направления:

1. Формирование умений ориентировки в схеме собственного тела.
2. Формирование пространственных представлений о направлениях пространства и пространственных отношений между предметами.
3. Формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т. е. в двухмерном пространстве).

Календарное планирование представлено в Приложении № 5.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента

Цель контрольного эксперимента – оценить эффективность проведенного комплекса упражнений по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В контрольном эксперименте были выявлены существенные сдвиги и различия в уровнях сформированности пространственной ориентировки у детей, задействованных в исследовании. В ходе итогового эксперимента мы

использовали методики аналогичные тем, которые применялись в ходе формирующего эксперимента.

Анализ результатов методики «Коробка форм» был проанализирован с количественной и качественной стороны.

Результаты выполнения задания детьми дошкольного возраста с ЗПР представлены в таблице 7 и рис.7:

Таблица 7

Результаты выполнения детьми заданий методики «Коробка форм»

№ п/п	Имя ребенка	Знание основных геометрических форм	Соотнесение объемной фигуры с плоскостной прорезью	Общее количество баллов
1.	Александр	2	1	3 балла
2.	Дарья	2	2	4 балла
3.	Михаил	1	1	2 балла
4.	Артемий	1	1	2 балла
5.	Анастасия	2	2	4 балла
6.	Денис	1	1	2 балла
7.	Матвей	1	1	2 балла

Анализ результатов показал, что правильно и самостоятельно выполнили задание, ответили на все поставленные вопросы, если допускали ошибку, то исправляли сами двое детей ребенок (Дарья, Анастасия), пятеро детей (71%) (Александр, Михаил, Артемий, Денис, Матвей) допускали ошибки при выполнении задания, им была необходима различная помощь взрослого.

С выполнением задания – вбрасывания фигур – правильно и рационально справились двое детей. 57% детей делали это методом проб и ошибок, двоим детям. Ошибки свидетельствуют о том, что обучающиеся еще не могут выделить из объемной формы составляющие ее плоскостные.

По результатам проведения методики «Коробка форм» высокий уровень умения выделить плоскостную форму из объемной, вычленить определенную форму и соотнести с соответствующим отверстием,

обозначить форму соответствующим словом выявлен у 2 детей (Дарья, Анастасия), которые смогли назвать все предложенные геометрические фигуры, вбрасывание фигур в коробку форм осуществляли путем зрительного соотнесения. Средний уровень отмечен у пятерых детей (71%) (Александр, Михаил, Артемий, Денис, Матвей), они допускали ошибки при назывании геометрических фигур, вбрасывали фигуры с целенаправленных проб.



Сравним полученные результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Для этого полученные результаты представим в табл. 8 и на рис. 8.

Таблица 8

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (Методика «Коробка форм»)

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	1	2
Средний	4	5
Низкий	2	0

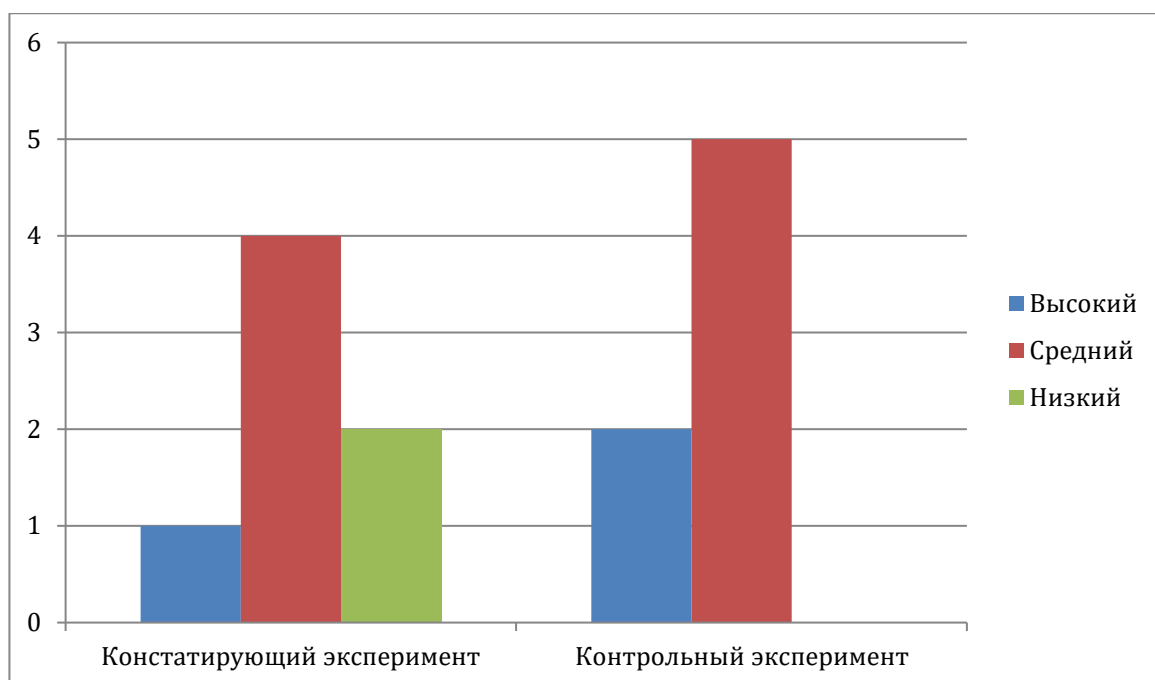


Рис. 8. Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (Методика «Коробка форм»)

Таким образом, после проведенной коррекционной работы, уровень сформированности навыка выделить плоскостную форму из объемной, вычленить определенную форму и соотнести с соответствующим отверстием, обозначить форму соответствующим словом значительно поднялся: количество детей с высоким уровнем выросло с 14% до 29%, со средним уровнем с 57% до 71, низкий уровень не показал никто из детей.

Анализ результатов методики построения геометрических фигур из палочек был проанализирован с количественной и качественной стороны.

Результаты выполнения задания детьми дошкольного возраста с ЗПР представлены в таблице 9 и рис.9:

**Результаты детьми заданий методики Построение
геометрических фигур из палочек**

№ п/п	Имя ребенка	По вербальной инструкции (в баллах)	По памяти (в баллах)	Общее количество баллов
1.	Александр	2	1	3 балла
2.	Дарья	2	2	4 балла
3.	Михаил	2	1	3 балла
4.	Артемий	1	1	2 балла
5.	Анастасия	2	2	4 балла
6.	Денис	2	1	3 балла
7.	Матвей	1	0	1 балл

Анализ результатов показал, что 2 детей (Дарья) правильно и самостоятельно выполнили задание, если допускали ошибку, то исправляли их сами. Так же 1 ребенок (Матвей) выполнил только часть задания, а именно не справился с построением геометрических фигур по памяти, не смог выполнить это задание даже с помощью взрослого. Остальные дети (Александр, Михаил, Артемий, Анастасия, Денис) справились с заданием с помощью взрослого.

Все дети смогли построить по словесной инструкции треугольник и квадрат, некоторые затруднились с построением прямоугольника.

86% детей справились с построением «домика» по памяти, однако не 3 из 7 детей не смогли построить два надстроенных друг над другом ромбов. Большие затруднения вызвало построение «лесенки», всем детям потребовалась различная помощь: повторный показ способа построения, предварительное расчленение конструкции, сокращение количества составляющих ее звеньев.

Исходя из этого, высокий уровень способности построения геометрических фигур выявлен у 2 детей (29%) (Дарья, Анастасия), которые смогли самостоятельно построить заданные фигуры, как по вербальной

инструкции, так и по памяти, ошибки исправляли сами. Средний уровень отмечен у 57% детей (Александр, Артемий, Михаил, Денис), они полностью справились с построением геометрических фигур по вербальной инструкции, однако испытывали затруднения при построении по памяти, им понадобилась помощь экспериментатора. У одного ребенка (Матвей) был выявлен низкий уровень способности построения геометрических фигур, он выполнил только часть задания – построение геометрических фигур по вербальной инструкции, справился только с построением треугольника и квадрата.



Сравним полученные результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Для этого полученные результаты представим в табл. 10 и на рис. 10.

Таблица 10

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (Методика «Построение геометрических фигур из палочек»)

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	1	2
Средний	5	4
Низкий	1	1

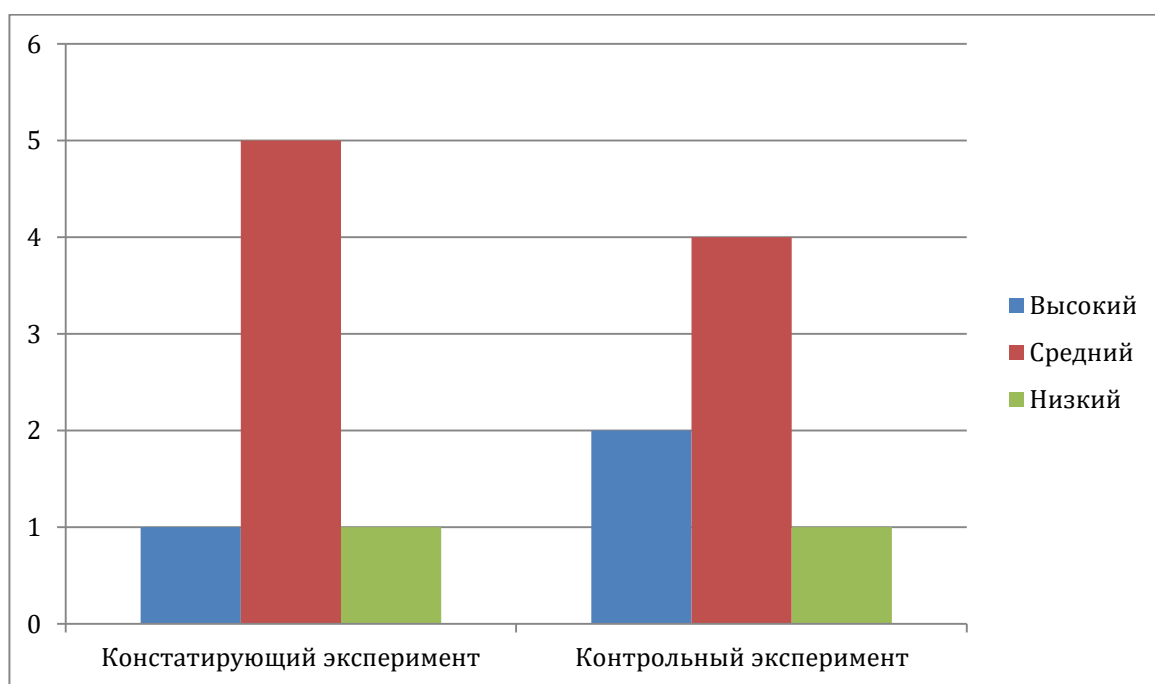


Рис.10. Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (Методика «Построение геометрических фигур из палочек»)

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что после проведения коррекционной работы можно увидеть положительную динамику, а именно процент детей с высоким уровнем сформированности умения построения основных геометрических форм, их словесного обозначения выросло с 14% до 29%, а так же в целом, некоторые дети улучшили навыки построения геометрических фигур по вербальной инструкции, однако построение фигур по памяти, по - прежнему, вызывает затруднения у данных детей.

Анализ результатов методики «Ориентировки на себе и ориентировки относительно себя» был проанализирован с количественной и качественной стороны.

Анализ результатов представлен в таблице 11 и рис.11 :

**Результаты выполнения детьми заданий методики
«Ориентировка на себе и ориентировка относительно себя»**

№ п/п	Имя ребенка	Ориентировка на себе (в баллах)	Ориентировка относительно себя (в баллах)	Общее количество баллов
1.	Александр	2	1	3 балла
2.	Дарья	2	2	4 балла
3.	Михаил	1	1	2 балла
4.	Артемий	1	1	2 балла
5.	Анастасия	2	1	4 балла
6.	Денис	1	1	2 балла
7.	Матвей	1	0	1 балл

Анализ результатов показал, что двое детей (Дарья, Анастасия) правильно и самостоятельно выполнили задание, ответили на все поставленные вопросы, если допускали ошибку, то исправляли их сам. Четверо детей (Александр, Михаил, Артемий, Денис) выполнили задание только с помощью взрослого, при самостоятельном выполнении допускали ошибки. Один ребенок (Матвей) выполнили только часть задания. У него задание с ориентировкой относительно себя вызвали трудности, не смогли выполнить задание даже с помощью взрослого.

У 57 % детей вызвали затруднения пространственного расположения спереди-сзади. С дифференцировкой правой руки дети справились лучше, нежели дифференцировка левой руки. Это можно объяснить тем, что среди испытуемых все дети правши.

Также вызвали затруднения задания в ориентировке относительно себя («Пройди направо, повернись и пройди назад», «Назови все игрушки, которые стоят впереди, справа от тебя», «Что у тебя одно? Что у тебя по два?»).

Таким образом, высокий уровень сформированности ориентировки на себе и ориентировки относительно себя отмечен у двух детей – 29% (Дарья, Анастасия), средний уровень отмечен у 4 детей – 57% (Александр, Артемий, Михаил, Денис), низкий уровень отмечен у одного ребенка - 14% (Артемий, Денис, Матвей).



Сравним полученные результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Для этого полученные результаты представим в табл. 12 и на рис. 12.

Таблица 12

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (Методика «Ориентировка на себе и ориентировка относительно себя»)

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	1	2
Средний	3	4
Низкий	3	1

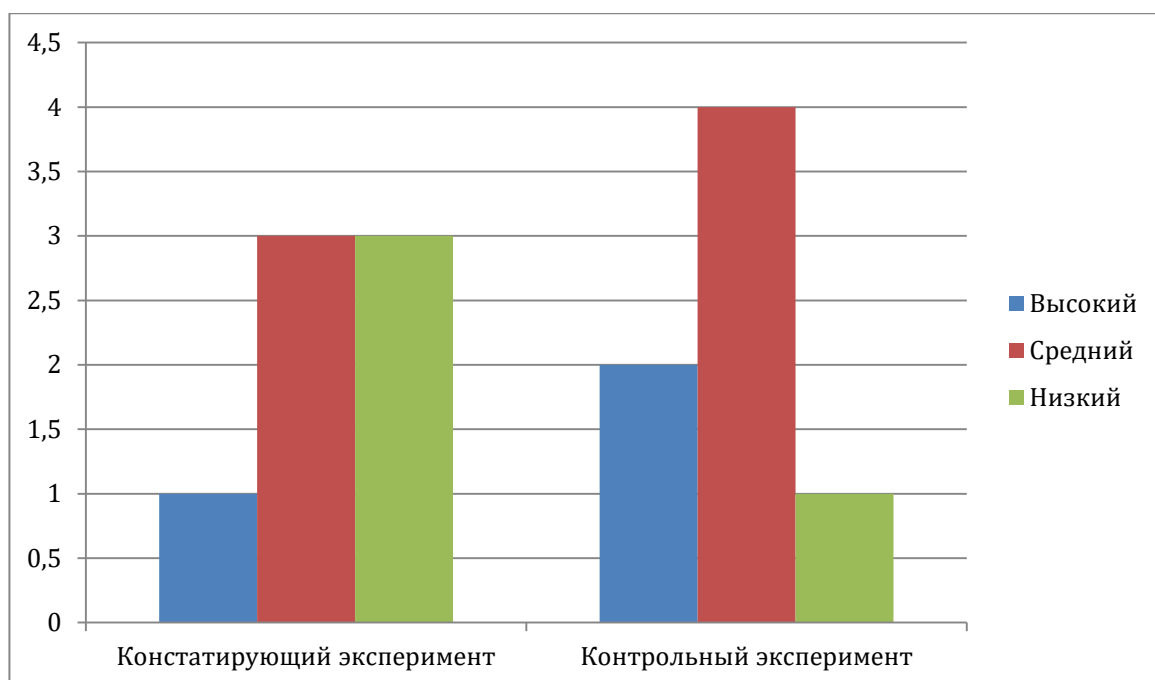


Рис. 12. Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (Методика «Ориентировка на себе и ориентировка относительно себя»)

Таким образом, после проведенной коррекционной работы, количество детей с высоким уровнем сформированности навыка ориентировки на себе и ориентировки относительно себя выросло с 14% до 29%, со средним уровнем с 43% до 57%, с низким уровнем снизилось с 43% до 14%.

Анализ результатов методики «Ориентировка в схеме собственного тела» был проанализирован с количественной и качественной стороны. Диагностировались следующие параметры: ориентировка по отношению к собственному лицу, ориентировка по отношению к телу в целом, ориентировка относительно собственных рук.

Анализ результатов представлен в таблице 13 и рис.13 :

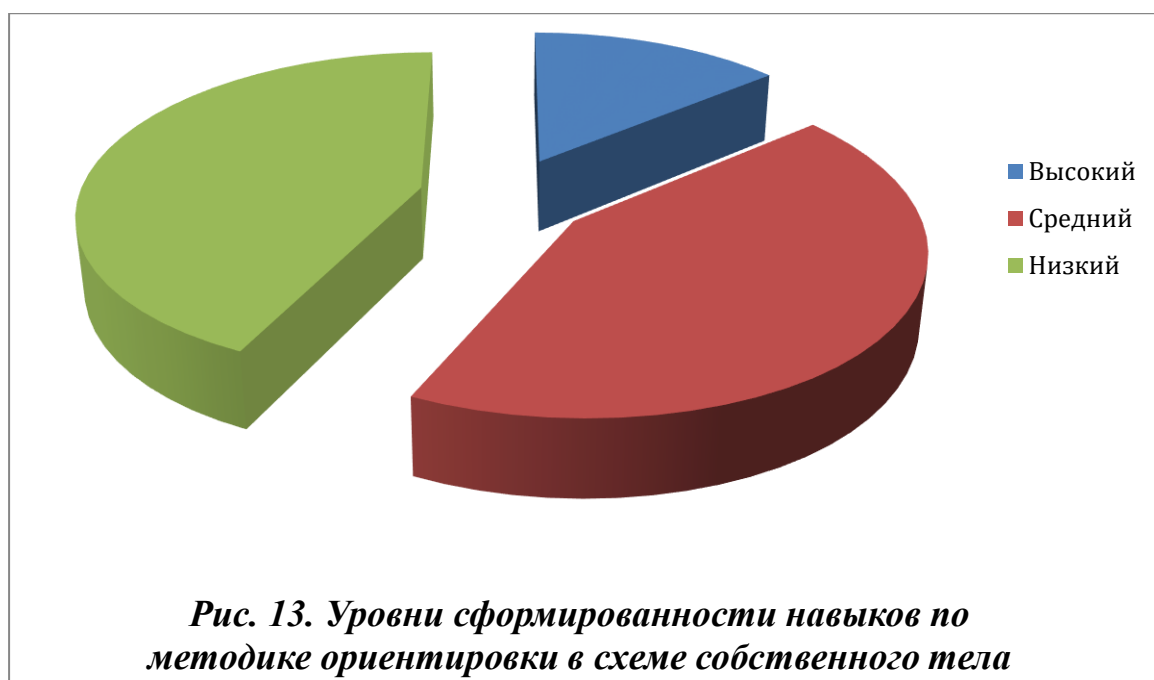
Результаты выполнения детьми заданий методики «Ориентировка в схеме собственного тела»

№ п/п	Имя ребенка	Ориентировка по отношению к собственному лицу	Ориентировка по отношению к телу в целом	Ориентировка относительно собственных рук	Общее количество баллов
1.	Александр	1	1	1	3 балла
2.	Дарья	2	2	1	5 балла
3.	Михаил	1	1	0	2 балла
4.	Артемий	1	1	1	3 балла
5.	Анастасия	1	1	1	3 балла
6.	Денис	1	1	0	2 балла
7.	Матвей	0	1	0	1 балл

Анализ результатов показал, что один ребенок (Дарья) правильно и самостоятельно выполнил задание, ответил на все поставленные вопросы. Трое детей (Александр, Анастасия, Артемий) выполнили задание только с помощью взрослого, при самостоятельном выполнении допускали ошибки. Трое детей (Денис, Матвей, Михаил) выполнили только часть задания. У данных детей задание на ориентировку относительно собственных рук вызвало затруднение, не смогли выполнить его даже с помощью взрослого.

1 ребенок (Александр) выполнил задание с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания указываемых частей пальцем (сначала пальцем экспериментатора, а потом – собственным). 1 ребенок (Михаил) выполнил задание с открытыми глазами, с ориентацией на лицо экспериментатора. 1 ребенок (Денис) выполнила задание, смотря в зеркало и ощупывая свое лицо.

Таким образом, высокий уровень ориентировки по отношению к собственному лицу, ориентировки по отношению к телу в целом, ориентировки относительно собственных рук отмечен у одного ребенка (Дарья). Средний уровень отмечен у 3 детей – 43% (Александр, Анастасия, Артемий), низкий уровень отмечен у 3 детей – 43% (Денис, Матвей, Михаил).



Сравним полученные результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Для этого полученные результаты представим в табл. 14 и на рис. 14.

Таблица 14

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (Методика «Ориентировка в схеме собственного тела»)

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	0	1
Средний	2	3
Низкий	5	3

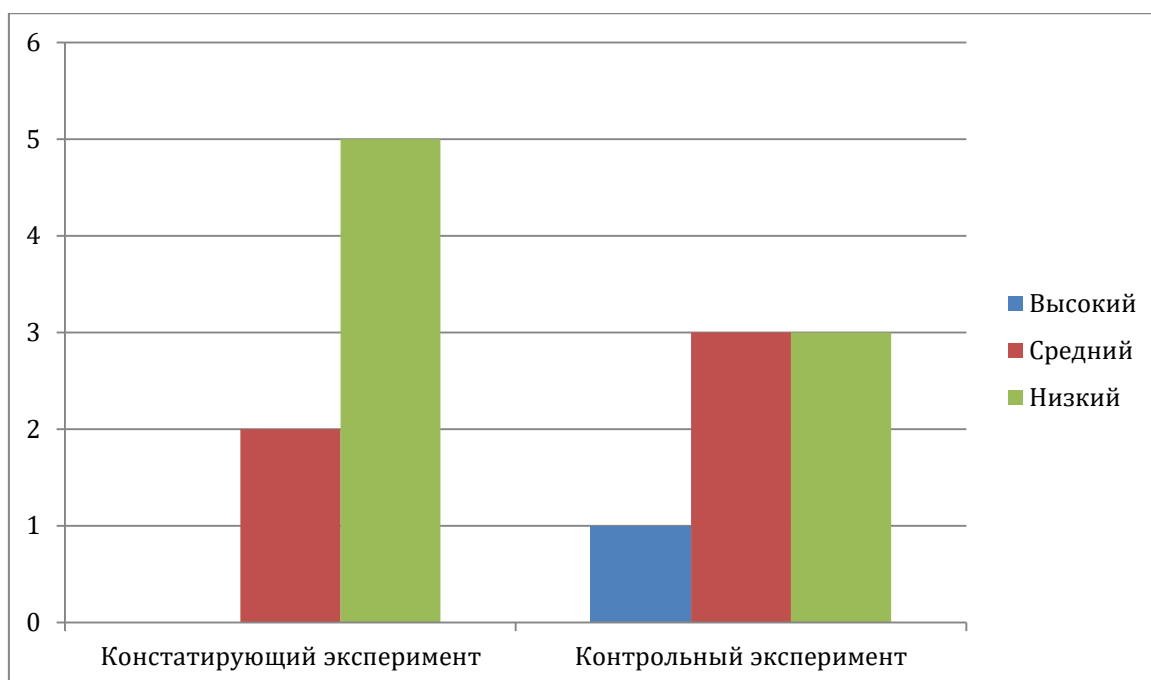


Рис. 14 Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (Методика «Ориентировка в схеме собственного тела»)

Анализ результатов показал, что количество детей с высоким уровнем сформированности навыка ориентировки в схеме собственного тела выросло с 0% до 14%, со средним с 29% до 43%, с низким уровнем снизилось с 71% до 43%.

Анализ результатов методики, разработанной М. Г. Аббасовым, которая выявляет умения определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи; способность словесно обозначать пространственные отношения был проанализирован с количественной и качественной стороны.

Анализ результатов представлен в таблице 15 и рис.15 :

**Результаты выполнения детьми заданий методики
«Определение пространственных отношений между предметами»**

№ п/п	Имя ребенка	Расположение предметов по инструкции (в баллах)	Словесное обозначение взаиморасположения (в баллах)	Общее количество баллов
1.	Александр	1	1	2 балла
2.	Дарья	2	2	4 балла
3.	Михаил	1	1	2 балла
4.	Артемий	1	0	1 балл
5.	Анастасия	2	1	3 балла
6.	Денис	1	1	2 балл
7.	Матвей	1	0	1 балл

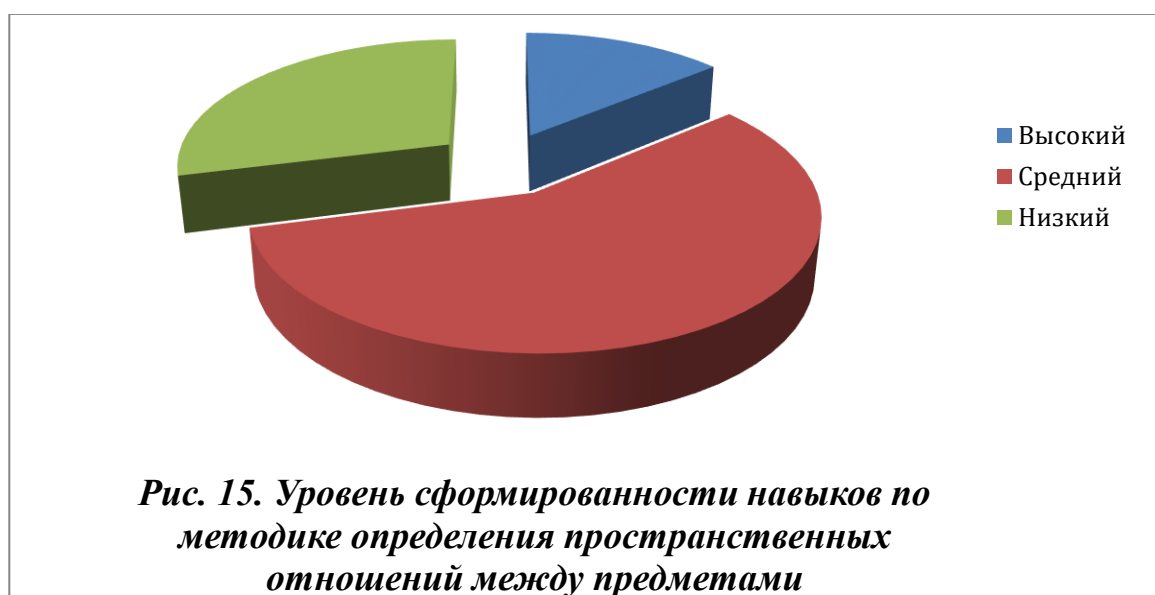
По результатам проведения методики было установлено, что один ребенок (Дарья) самостоятельно и полностью справился с заданием. 4 ребенка (57%) (Александр, Дарья, Михаил, Анастасия) при самостоятельном выполнении допускали ошибки, им потребовалась помощь взрослого. Трое детей (Артемий, Денис, Матвей) лишь частично справились с заданием.

При выполнении первой серии заданий (расположение ручки относительно вазы по вербальной инструкции взрослого) двое детей (Дарья, Анастасия) сумели самостоятельно справиться с расположением предметов относительно друг друга, если допускали ошибки, то исправляли сами, остальные дети (Александр, Михаил, Артемий, Денис, Матвей) допускали ошибки при выполнении задания. Расположение ручки над вазой давалось детям легче, чем расположение под вазой, зачастую дети путали расположение слева и справа, затруднялись в расположении за вазу.

При выполнении второй серии заданий (манипуляции с предметами совершает взрослый, дети словесно определяют взаиморасположение предметов) полностью и самостоятельно справился один ребенок (Дарья). Трое детей (Александр, Михаил, Анастасия) допускали ошибки при словесном обозначении расположения ручки относительно вазы, вместо «над

вазой» говорили «наверху», «висит», «выше», «на верх вазы»; вместо «перед» и «за» - «взад», «вперед», «сзади», «боком» и т.д. Такая недифференцированность словесных обозначений свидетельствует о несформированности соответствующих представлений и понятий.

Исходя из полученных данных, к высокому уровню сформированности умения определять пространственные отношения между предметами не отнесен один ребенок (14%) (Дарья). У четверых детей – 57% (Александр, Михаил, Анастасия, Денис) выявлен средний уровень, у двоих детей (Артемий, Матвей) выявлен низкий уровень – 29%.



Сравним полученные результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Для этого полученные результаты представим в табл. 16 и на рис. 16.

Таблица 16

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (Методика «Определение пространственных отношений между предметами»)

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	0	1
Средний	4	4
Низкий	3	2

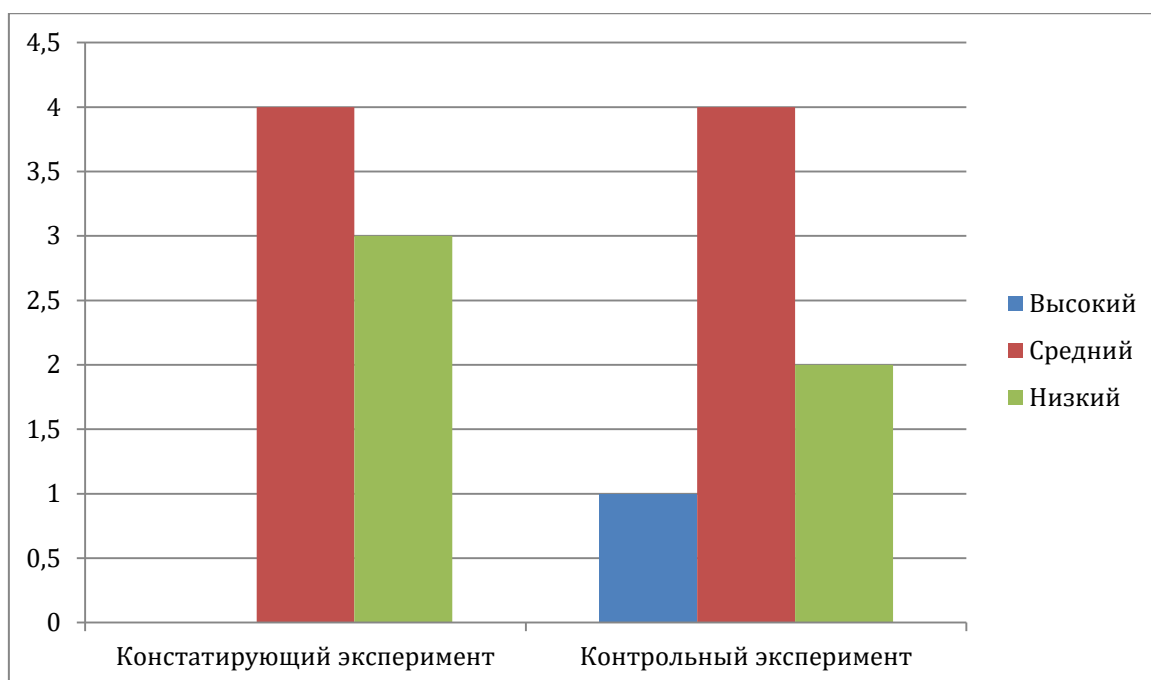


Рис.16 Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (Методика «Определение пространственных отношений между предметами»)

Анализ результатов показал, что количество детей с высоким уровнем сформированности навыка определения пространственных отношений между предметами выросло с 0% до 14%, со средним осталось неизменным, однако, дети, отнесенные к среднему уровню сформированности данного навыка в целом улучшили свои результаты, с низким уровнем снизилось с 43 до 29%.

Сравнительный анализ результатов по 5 методикам

Сравнительный анализ результатов по 5 методикам представлен в таблице 17 и рис. 17.

**Сравнительный анализ результатов выполнения заданий по 5
методикам**

№ п/п	Имя ребенка	методика «Коробка форм» (в баллах)	методика построения геометрических фигур из палочек (в баллах)	методика ориентировки на себе и относительно себя (в баллах)	методика «Ориентировка в схеме собственного тела» (в баллах)	методика определения пространственных отношений между предметами (в баллах)	Общее количество баллов	Уровень сформированности пространственной ориентировки
1.	Александр	3	3	3	3	2	15	Средний
2.	Дарья	4	4	4	5	4	21	Высокий
3.	Михаил	2	3	2	2	2	11	Средний
4.	Артемий	2	2	2	3	1	10	Средний
5.	Анастасия	4	4	4	3	3	18	Высокий
6.	Денис	2	3	2	2	2	11	Средний
7.	Матвей	2	1	1	1	1	6	Низкий

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что из общего количества детей, задействованных в эксперименте:

- к высокому уровню отнесены результаты 2 детей (Анастасия, Дарья);
- к среднему уровню отнесены результаты 4 детей (Александр, Михаил, Артемий, Денис);
- к низкому уровню отнесен результат одного ребенка (Матвей).



Сравним полученные результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Для этого полученные результаты представим в табл. 18 и на рис. 18.

Таблица 18

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (уровень сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР)

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	2	2
Средний	2	4
Низкий	3	1

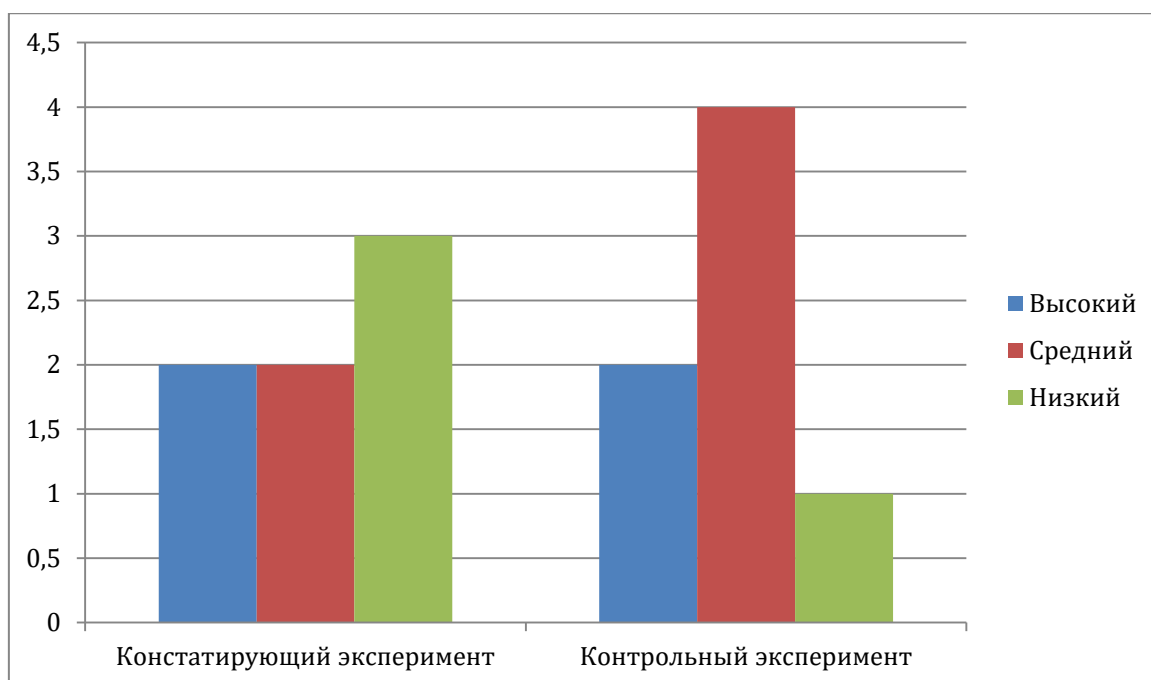


Рис. 18. Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (уровень сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР)

Сравнительная характеристика результатов обследования детей до и после проведения формирующего эксперимента показала устойчивую тенденцию к улучшению показателей, уровень сформированности пространственной ориентировки у задействованных в исследовании детей повысился.

В результате реализации на практике комплекса занятий у детей экспериментальной группы с ЗПР значительно улучшилась пространственная ориентировка: дети проявляют умение ориентироваться в правом и левом у себя и у собеседника, определять направления по вербальной инструкции, определять сторонность на изображениях.

Заметное продвижение отмечается у них и в умении ориентироваться на плоскости листа, размещать рисунки в заданном месте на листе бумаги.

Улучшение показателей группы детей, участвующих в формирующем эксперименте дает основание считать эффективным использование

предложенного комплекса упражнений для развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Следует также отметить, что по результатам контрольного этапа эксперимента ни один из детей экспериментальной группы не достиг нормального уровня развития пространственной ориентировки. Очевидно, что коррекционное воздействие должно быть более длительным и интенсивным и начинаться на более ранних этапах развития, что позволит лучше подготовить детей к усвоению школьной программы.

3.3. Методические рекомендации по развитию пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Одной из важнейших предпосылок усвоения основных учебных навыков (чтения, письма, счета) является высокий уровень сформированности пространственных представлений.

Любая коррекционно-развивающая программа строится на диагностической основе. Диагностика определяет относительный уровень развития ребенка, его потенциальные возможности. Далее необходимо выстраивать работу в соответствии с этапами формирования пространственных представлений:

- Формирование умений ориентировки в схеме собственного тела;
- Формирование пространственных представлений о направлениях пространства и пространственных отношений между предметами;
- Формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т.е. в двухмерном пространстве).

Поэтому необходимо подбирать задания и упражнения в соответствии с уровнем развития пространственных представлений ребенка, осуществлять учет его индивидуальных особенностей.

Важно учитывать состояние ребёнка на момент проведения занятий, поскольку от этого зависит эффективность коррекционных мероприятий, которые будут направлены на развитие пространственной ориентировки.

Необходимо включать элементы развития пространственной ориентировки во все виды деятельности в условиях ДОО (в режимных моментах, на занятиях, в свободной деятельности детей).

Развитие пространственной ориентировки находится в тесной взаимосвязи с формированием представлений о схеме собственного тела, с расширением практического опыта детей, с изменением структуры предметно-игрового действия, связанного с дальнейшим совершенствованием двигательных умений и навыков.

Формирующиеся пространственные представления находят свое отражение и дальнейшее развитие в предметно-игровой, изобразительной, конструктивной и бытовой деятельности детей.

На занятиях по формированию пространственной ориентировки важно обеспечить смену различных видов деятельности, можно предлагать ребёнку самому выбирать упражнения и задания, направленные на формирование пространственных представлений. Для повышения учебной мотивации необходимо таким образом составлять содержание занятия, чтобы сделать его интересным, эмоциональным, доступным, опираясь на прошлый опыт детей. Эффективным способом совершенствования пространственной ориентировки у детей в ЗПР является включение их в занятия с их нормально развивающимися сверстниками,

Важным условием успешной работы является гибкость в выборе форм обучения пространственной ориентировке, хорошо продуманная и интересная система игровых занятий. Педагогу необходимо правильно

определить место каждого занятия среди других, сделав его звеном единой цепи.

Одним из элементов коррекционной работы по развитию навыков пространственной ориентировки является конструктивное взаимодействие с родителями, их консультирование по вопросам формирования пространственных представлений, этапах их развития, особенностях развития у детей с ЗПР, осуществляемое посредством организации открытых занятий, групп для родителей, создания уголков для родителей в группах, составления памяток, проведения семинаров и т. д.

Раннее начало коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР позволяет создать оптимальные условия для реализации эффективного учебного процесса

Практическая значимость работы заключается в том, что данный комплекс упражнений может использоваться не только с детьми с задержкой психического развития, но и с другими детьми, как с ограниченными возможностями здоровья, так и с нормально развивающимися.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В данной главе был описан комплекс упражнений для развития пространственной ориентировки, отражены его цель и задачи, адресат, методы работы, ожидаемые результаты и календарно - тематическое планирование. Проанализирован контрольный этап эксперимента, оценивающий эффективность проведенной коррекционной работы. В целом, отмечена была отмечена положительная тенденция, уровень сформированности пространственной ориентировки у обследуемых детей повысился. Так же были даны методические рекомендации для педагогов по

развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель данной выпускной квалификационной работы заключалась в составлении комплекса коррекционных занятий, направленных на развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

По результатам изучения научной литературы по проблеме исследования и анализа результатов констатирующего этапа эксперимента были определены особенности развития пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, на основании которых был составлен комплекс упражнений.

В экспериментальном исследовании диагностировались уровни сформированности представлений о пространственных признаках предмета, о направлениях пространства, о пространственных отношениях между предметами. Было выявлено, что все эти компоненты пространственной ориентировки развиты у детей недостаточно.

У детей возникали трудности при дифференцировке предметов по форме, построении различных геометрических фигур по вербальной инструкции и памяти, ориентировки относительно собственного лица, рук, тела в целом. Была отмечена недостаточная сформированность представлений о схеме собственного тела. Наибольшие затруднения вызвало задание на пространственное расположение предметов относительно друг друга. Сложности так же возникали при необходимости дать вербальный отчет о сделанном, использовании в речи пространственных терминов.

Составленный комплекс упражнений был направлен на развитие у детей с ЗПР дошкольного возраста всех компонентов пространственной ориентировки (представлений о схеме собственного тела, направлениях пространства, пространственных отношениях, развитие ориентировки на плоскости).

Главным методом развития пространственной ориентировки являлась дидактическая игра, поскольку ведущей деятельностью дошкольного возраста является именно игровая деятельность.

По результатам контрольного этапа эксперимента отмечено значительное улучшение уровня сформированности пространственной ориентировки у обследуемых : дети стали проявлять умение различать право и лево у себя и у собеседника, определять направления по вербальной инструкции, определять сторонность на изображениях.

Заметное продвижение отмечается у них и в умении ориентироваться на плоскости листа, размещать рисунки в заданном месте на листе бумаги.

Следует отметить, что уровень результатов экспериментальной группы не достиг уровня нормы. Очевидно, что коррекционное воздействие должно быть более длительным и интенсивным и начинаться на более ранних этапах развития, что позволит лучше подготовить детей к усвоению школьной программы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина; под общ. ред Н. В. Лалетина // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. – Красноярск. – 2013. – С. 71-95.
2. Ананьев, Б. Г. Новое в учении о восприятии пространства [Текст] / Б. Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1960. – №1. – С. 76-91.
3. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 302 с.
4. Ананьев, Б. Г. Пространственное различение [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1955. – 186 с.
5. Блейхер, В. М. Толковый словарь психиатрических терминов [Текст] / В. М. Блейхер, И. В. Крук; под ред. С. Н. Бокова. – Воронеж : МОДЭК, 1995. – 639 с.
6. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст]: учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – М. : НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
7. Борякова, Н. Ю. Психолого-педагогическое обследование детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада [Текст] / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицина // Коррекционная педагогика. – 2003 – №2. – С. 18-30.
8. Брызгалова, С. О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – №3. – С. 14-20.

9. Власова, Т. А. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. В. И. Лубовского, Н. А. Ципиной. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
10. Галкина, О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе [Текст] / О. И. Галкина. – М. : АПН, 1961. – 89 с.
11. Гребенникова, В. М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы [Текст] / В. М. Гребенникова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2. – С. 4292-4297.
12. Дунаева, З. М. Психологическое изучение и некоторые виды коррекции недоразвития пространственной функции у детей с задержкой психического развития [Текст] / З. М. Дунаева // Проблемы диагностики задержки психического развития. – 1985. – С. 189-201.
13. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития [Текст] / З. М. Дунаева – М. : Советский спорт, 2006. – 144 с.
14. Душков, Б. А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности [Текст] : Словарь. 3-е изд. / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов. – М. : Деловая книга, 2005. – 214 с.
15. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст] : пособие для психол-мед.-пед. комис. / С. Д. Забрамная. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 32 с.
16. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений [Текст] / А. В. Запорожец. – М. : АПН, 1960. – 430с.
17. Истомина, З. М. Развитие произвольной памяти у детей в дошкольном возрасте [Текст] / З. М. Истомина // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – 1995. – С. 70-88.
18. Коркина, М. В. Психиатрия [Текст] : учебник для студентов мед. вузов / М. В. Коркина, Н. Д. Лакосина, А. Е. Личко. – М. : Медицина, 1995. – 608 с.

19. Кулагина, И. Ю. Познавательная деятельность и ее детерминанты при ЗПР [Текст] / И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева // Дефектология. – 1989. – №1. – С. 3-9.
20. Лебединская, К. С. Клиническая систематика ЗПР [Текст] / К. С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1980. – №3. – С. 138-162.
21. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
22. Лубовский, В. И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с ЗПР [Текст] / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1972. – №4. – С. 23-35.
23. Люблинская, А.А. Овладение пространственными отношениями у ребенка дошкольного возраста [Текст] / А. А. Люблинская // Проблемы психологии / под ред. Б. Г. Ананьева. – Л. : ЛГУ. – 1948. – С. 47-74.
24. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х частях [Текст] / Н. Н. Малофеев. – М. : Печатный двор, 1996. – 182 с.
25. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика [Текст] / И.Ф. Марковская. – М. : Компенс-центр, 1993. – 198 с.
26. Муссейибова, Т. А. О содержании и системе работы по развитию пространственных дифференцировок у дошкольников [Текст] / Т. А. Муссейбова // Дошкольное воспитание. – 1973. – №9. – С. 12-23.
27. Назарова, Н. М. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2005. – 400 с.
28. Никашина, Н. А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития [Текст] / Н. А. Никашина // Дефектология. – 1972. – №5. – С. 56-71.

29. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР [Текст] / В. Б. Никишина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 128 с.
30. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников [Текст] / Т. А. Павлова. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 62 с.
31. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития [Текст] / М. С. Певзнер // Дефектология. – 1972. – №3. – С. 54-71.
32. Переслени, Л. И. Задержка психического развития: Вопросы дифференциации и диагностики [Текст] /Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова //Вопросы психологии. – 2009. – №1 – С. 55-62.
33. Приказ Минобрнауки России о «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования» [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года. URL : http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_13/m1155.pdf (дата обращения: 18. 10. 2016).
34. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] : коллекция электронных энциклопедий и словарей. URL : http://enc-dic.com/enc_psy/Prostranstva-Vosprijatie-20721.html (дата обращения: 13.09.2016)
35. Сверлов, В. С. Пространственная ориентировка слепых [Текст] / В. С. Сверлов. – М. : Учпедгиз, 1951. – 152 с.
36. Семаго, Н. Я. Проблемные дети; основы диагностической и коррекционной работы [Текст] : 3-е изд., испр. И доп. / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2003. – 208 с.
37. Семенович, А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии [Текст] : Методические рекомендации / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. – М. : РПО, 1998. – 69 с.
38. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга [Текст] / И. М. Сеченов. – М. : АН СССР, 1961. – 100 с.

39. Слепович, Е. С. Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с ЗПР [Текст] / Е. С. Слепович // Дефектология. — 1984. — № 2. — С. 68 – 72.
40. Слепович, Е. С. Особенности сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. С. Слепович // Пути совершенствования педагогического процесса в старших группах детского сада. — 1985. — С. 90-103.
41. Слепович, Е. С. Психологическая структура ЗПР в дошкольном возрасте [Текст] / Е. С. Слепович. — М. : Педагогика, 1994. — 37 с.
42. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста [Текст] / Е. А. Стребелева, Ю. А. Разенкова, А. Н. Орлова [и др.]. — М. : Полиграф-сервис, 1998. — 164 с.
43. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: кн. для педагога-дефектолога [Текст] / Е. А. Стребелева. — М. : ВЛАДОС, 2005. — 180 с.
44. Сухарева, Е. Г. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст] / Е. Г. Сухарева. — М. : Медицина, 1974. — 233 с.
45. Тржесоглава, З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте [Текст] : Пер. с чешек. / З. Тржесоглава — М. : Медицина, 1986. — 256 с.
46. Ульенкова, У. В. Дети с ЗПР [Текст] / У. В. Ульенкова. — Н. Новгород : НГПУ, 1994. — 230 с.
47. Функ, И. С. Становление инклюзивного образования в России [Текст] / И. С. Функ, О. Д. Сальникова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. — 2015. — №4 (5). — С. 445–447.
48. Шевченко, С. Г. Формирование знаний об окружающей действительности как средство активизации познавательной деятельности детей с ЗПР [Текст] / С. Г. Шевченко. — М. : Педагогика, 1982. — 201 с.
49. Шевченко, С. Г. Особенности освоения элементарных общих понятий детьми с задержкой психического развития [Текст] / С. Г. Шевченко // Дефектология. — 1976. — № 4. — С. 8-16.

50. Шемякин, Ф. Н. Ориентация в пространстве [Текст] / Ф. Н. Шемякин // Психологическая наука в СССР. – 1959. – т. 1. – С. 140-192.

51. Шошин, П. Б. Оpozнaвание простых изображений детьми с задержкой психического развития [Текст] / П. Б. Шошин // Дефектология. – 1972. – №4. – С. 23-31.

Методика «Коробка форм»

Автор: С. Д. Забрамная

Диагностируемые параметры: умение выделить плоскостную форму из объемной, вычленить определенную форму и соотнести с соответствующим отверстием, обозначить форму соответствующим словом

Стимульный материал: коробка имеющая по всем сторонам прорези разной формы и содержащая объёмные фигуры.

Инструкция: Перед ребенком ставят коробку с фигурами. Затем их вынимают. Экспериментатор берет одну из фигур, показывает ее основание, обводит соответствующую по форме прорезь и опускает в нее фигуру. Затем предлагает продолжить работу: «Опусти все фигуры в коробку, называй каждую фигуру»

Критерии оценивания:

Знание основных геометрических форм:

- 2 - ребенок правильно и самостоятельно назвал все геометрические формы, если допустил ошибки, то исправил их сам;
- 1 - ребенок ошибался в названии геометрических форм или назвал не все геометрические формы, была необходима помощь взрослого;
- 0 - ребенок не назвал ни одной геометрической фигуры, даже с помощью взрослого.

Соотнесение объемной фигуры с плоскостной прорезью:

- 2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил задание, вбрасывал фигуры в прорези методом зрительного соотнесения, если допустил ошибки, то исправил их сам;
- 1 – ребенок допускал ошибки при выполнении задания, действовал методом целенаправленных проб;

- 0 – ребенок допускал ошибки при выполнении задания, действовал методом проб и ошибок, требовалось дополнительное объяснение способа вбрасывания.

Уровень сформированности навыка выделить плоскостную форму из объемной, вычленив определенную форму и соотнести с соответствующим отверстием, обозначить форму соответствующим словом:

- 4 – высокий;
- 2 – 3 – средний;
- 0 – 1 – низкий.

Методика «Построение фигур из палочек».

Диагностируемые параметры: сформированность представлений о формах, способность произвести их анализ (расчленив фигуры на отдельные составляющие их элементы) и синтезировать в единое целое, умение обозначить формы соответствующим термином.

Стимульный материал: 20 палочек.

Задание 1. Детям предлагается построить по вербальной инструкции геометрические фигуры: треугольник, прямоугольник, квадрат — и назвать каждую из них;

Задание 2. Построение более сложных фигур из палочек (домика, двух надстроенных друг на друга ромбов) по памяти. Педагог строит фигуру за ширмой, предъявляет ее ребенку, затем разрушает или закрывает ее, и ребенок должен воссоздать образец по памяти. Обязательно выявляется умение словесно обозначить построенные фигуры.

Критерии оценивания:

построение фигур по вербальной инструкции:

- 2 - ребенок правильно выполнил задание, если допустил ошибки, то исправил их сам;

- 1 - ребенок ошибался при выполнении задания, была необходима помощь взрослого;
- 0 – ребенок не справился с заданием даже с помощью взрослого.

построение фигур по памяти:

- 2 - ребенок правильно выполнил задание, если допустил ошибки, то исправил их сам;
- 1 - ребенок ошибался при выполнении задания, была необходима помощь взрослого;
- 0 – ребенок не справился с заданием даже с помощью взрослого.

Уровень сформированности умения построения основных геометрических форм, их словесного обозначения:

- 4 – высокий;
- 2 – 3 – средний;
- 0 – 1 – низкий.

Методика «Ориентировка на себе и относительно себя»

Автор: Л.Б. Осипова

Диагностируемые параметры: ориентировка на себе (части тела), ориентировка относительно себя.

Задание 1. Выявляется знание частей тела и их пространственного расположения (вверху-внизу, спереди-сзади, правая-левая). В качестве материала используется либо собственное тело ребёнка, либо кукла. Ребёнок должен найти и показать части тела по словесной инструкции педагога, проговаривая пространственное положение частей тела. Примерные задания: «Покажи голову, нос...», «Что у тебя одно? Что у тебя по два?», «Где у тебя находится живот?», «Что у куклы сзади?», «Возьми карандаш в правую руку» и т.д.;

Критерии оценивания:

- 2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;
- 1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;
- 0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Задание 2. Выявляется знание понятий вперёд, назад, вверх, вниз, направо, налево, вперёд направо, вперёд налево, назад направо, назад налево, впереди, сзади, вверху, внизу, справа, слева, впереди справа, впереди слева, сзади справа, сзади слева относительно себя. В качестве материала используются флажок и игрушки. Ребёнок выполняет задания по словесной инструкции педагога: «Покажи флажком вперёд, направо,...», «Пройди направо, повернись и пройди назад,...», «Назови все игрушки, которые стоят впереди, справа от тебя...» и т.д.;

Критерии оценивания:

- 2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;
- 1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;
- 0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровни сформированности навыков по методике ориентировки на себе и относительно себя:

- 4 – высокий;
- 2 – 3 – средний;
- 0 – 1 – низкий.

Методика «Ориентировка в схеме собственного тела»

Авторы: М. М. Семаго и Н. Я. Семаго.

Диагностируемые параметры: ориентировка по отношению к собственному лицу, ориентировка по отношению к телу в целом, ориентировка относительно собственных рук.

Пояснение: при проведении предлагаемых ниже заданий предварительно нужно выяснить, какие слова, обозначающие части лица или тела, знает ребенок, и именно их использовать при опросе.

Задание 1. Ребенку предлагается оценить, что находится у него на лице и каково взаиморасположение отдельных его частей (сначала по вертикальной оси, а затем в горизонтальной плоскости).

Инструкция. Закрой глаза и скажи, что у тебя находится над глазами, под/над носом, надо лбом, под зубами и т.п. А что у тебя находится сбоку от носа, сбоку от уха и т.п.

Если ребенок не справляется с подобным заданием, ему предлагается помощь.

Виды помощи.

Ребенок выполняет задание с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания указываемых частей пальцем (сначала пальцем педагога, а затем, если это не помогло, собственным).

Выполняет задание с открытыми глазами, с ориентацией на лицо педагога или вертикально расположенное изображение лица. Выполняет задание, глядя в зеркало. Выполняет задание, глядя в зеркало и ощупывая свое лицо.

Критерии оценивания:

- 2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;
- 1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;
- 0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Задание 2. Анализ частей собственного тела. Данный анализ проводится по вертикальной оси.

Инструкция. Покажи, что у тебя находится над плечами, под шеей, под коленями и т.п.

Примечание. Не анализируются части тела, находящиеся между животом (пупком) и бедрами.

Критерии оценивания:

- 2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;
- 1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;
- 0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Задание 3. Анализ положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга.

Подобный анализ можно проводить относительно обеих рук. Так выясняется, какая рука доминантная. Ощущения от доминантной руки в целом более «мощные», чем от субдоминантной.

Инструкция. Покажи, что выше: плечо или локоть, плечо или ладонь/запястье, локоть или ладонь и т.п.

Оценка производится при различном положении каждой руки.

Примечание. Подобная оценка в отношении ног не производится.

Критерии оценивания:

- 2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;
- 1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;
- 0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровни сформированности навыков по методике ориентировки в схеме собственного тела:

- 5-6 – высокий;
- 3-4 – средний;
- 0-2 – низкий.

Методика «Определение пространственных отношений между предметами»

Автор: М.Г. Аббасов

Диагностируемые параметры: умения определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи; способность словесно обозначать пространственные отношения.

Стимульный материал: шариковая ручка, ваза

Задание 1. Ребенок по вербальной инструкции педагога перемещает ручку относительно вазы, помещая ее последовательно “в вазу”, “на вазу”, “справа от вазы”, “слева от вазы”, “над вазой”, “перед вазой”, “под вазу”, “за вазу”.

Критерии оценивания:

- 2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, если допустил ошибки, то исправил их сам;
- 1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;
- 0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Задание 2. Манипуляции с предметами совершает педагог в той же последовательности, что и ребенок в предыдущей серии. Ребенок определяет взаиморасположение этих двух предметов и словесно обозначает пространственные отношения между ними.

Критерии оценивания:

- 2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, если допустил ошибки, то исправил их сам;

- 1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;
- 0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровень сформированности навыков по методике определения пространственных отношений между предметами:

- 4 – высокий;
- 2 – 3 – средний;
- 0 – 1 – низкий.

Игра «Обезьянки»

Цель: развивать умение ориентироваться в схеме собственного тела, словесно обозначать части тела

Ход игры. Игра проводится без учета зеркального отражения частей тела. Детям надо, повторяя все действия за педагогом, показать и назвать части лица, головы.

Игра «Части тела»

Цель: развивать умение ориентироваться на собственном теле, при словесном обозначении активно использовать соответствующие пространственные термины.

Ход игры. Один из игроков дотрагивается до какой-либо части тела своего соседа, например, до левой руки. Тот говорит: «Это моя левая рука». Начавший игру соглашается или опровергает ответ соседа. Игра продолжается по кругу.

Игра «Найди пару»

Цель: развивать умение различения правой и левой сторон тела.

Оборудование: несколько пар варежек, перчаток, сапожек, туфель и т.п.

Ход игры: ребенку предлагается найти пары предметов для правой и левой рук (ног).

Игра «Не ошибись!»

Цель: развивать умение ориентироваться в схеме собственного тела

Оборудование: зеркало

Ход игры. Ребенок и педагог встают рядом лицом к зеркалу и с проговариванием (если это необходимо) выполняют одни и те же действия:

«над головой», «под носом», «за ухом», «перед глазами», «на груди», «под подбородком» и т.д.

Игра «Вверху-внизу»

Цель: развивать умение различать направление “выше” и “ниже” относительно собственного тела

Ход игры. Взрослый называет разные предметы, которые находятся внизу и вверху, чередуя их. Ребёнок должен при названии предмета показывать пальцем руки вверх, если предмет вверху, вниз, если предмет внизу. Например: пол, небо, земля, трава, потолок, люстра, крыша, птицы, дорога, камни, ручей, облака, яма, солнце, песок, горы, море, ботинки, голова, колено, шея.

Игра «Что у тебя на одежде?»

Цель: закрепление навыка ориентировки в схеме собственного тела

Ход игры. Предложите ребенку найти на своей одежде и правильно называть различные детали (воротник, рукава, карманы, застёжки) и их расположение, используя при этом пространственные обозначения: «Этот карман правый, а этот левый», «Воротник вверху», «Пуговицы на платье сзади». Скажите ребенку: «Положи носовой платок в правый (левый) карман», «Покажи на своей рубашке правый (левый) рукав», «Застегни верхнюю (нижнюю) пуговицу».

Игра «Путаница»

Цель: Развивать умение перекрестного соотнесения сторон собственного тела

Ход игры. Детям предлагают правой рукой закрыть левый глаз; левой рукой показать правое ухо и правую ногу; дотянуться левой рукой до правого носка, а правой рукой - до левой пятки и т.д.

Игра «Где мяч?»

Цель: закрепление навыка ориентировки в схеме собственного тела

Ход игры.

Мячик, мячик, где лежишь?

Ты от нас не убежишь.

Вариант 1. Дети выполняют задание с мячом: «Поднимите мяч над головой, положите мяч у правой ноги, положите мяч на ковер перед собой» и т. п.

Вариант 2. Дети отвечают на вопрос: «Где лежит мяч?» (на столе, на полу, в углу, около стола, под столом...)

Игра «Какая рука?»

Цель: различение правой и левой сторон тела человека в зеркальном отображении.

Оборудование: сюжетные картинки.

Ход игры. ребенку предлагается определить по картинке, в какой руке девочка держит флажок, в какой руке мальчик держит шар, на какой ноге стоит девочка, какой рукой здороваются мужчины и т.д.

Можно попросить ребенка объяснить действия педагога, который, стоя перед ними, поочередно выполняет движения правой (левой) рукой (ногой).

Игра «Солнышко»

Цель: закреплять знания о месте расположения частей лица, умение ориентироваться на собственном теле.

Оборудование: схематическое изображение лица человека.

Ход игры. Детям предлагается схематическое изображение лица человека с ориентиром (нос). Предлагается выложить на нем части лица (глаза, брови, губы). Затем ребенок закрывает глаза и выполняет это задание снова, проговаривая где по отношению друг к другу располагаются все части лица.

Игра «Покажи правильно»

Цель: закрепление ориентировки в схеме собственного тела.

Оборудование: кукла.

Ход игры. педагог в быстром темпе показывает на кукле части тела (левая нога, правая рука, левая щека и т.д.). Дети показывают ту же часть на себе.

Детям также можно предложить выбрать водящего, который показывает на себе части тела, а остальные участники их называют. Возможен еще один вариант: водящий называет одну из частей тела, дети показывают ее на себе.

Ориентировка в окружающем пространстве начинается с определения право- и левостороннего расположения предметов относительно самого ребенка.

Педагог объясняет: У человека есть две руки, и для того, чтобы их не перепутать, каждой из них дали свое название - правая и левая. Руки всего лишь две, но они умеют делать многое. А что умеют делать ваши руки?

Используются следующие вопросы и задания на дифференциацию правой и левой рук:

Покажите, какой рукой вы рисуете, пишете, едите. В какой руке вы держите ручку, карандаш, ложку? Покажите. Как называется та рут? (следует показ).

Наденьте на правую (левую) руку браслет.

Заложите за голову сначала правую руку, а затем левую.

Подбросьте мяч правой рукой.

Переложите кубик левой рукой. И т.д.

Игра «Роботы»

Цель: закреплять знания о месте расположения частей лица, умение ориентироваться на собственном теле.

Ход игры. А) Педагог: Давайте представим, что вы роботы. Сейчас я буду давать команды, а вы должны постараться точно и быстро их

выполнить. Итак, пожалуйста, поднимите вверх свою правую руку».

Дети выполняют задание, ведущий проверяет правильность выполнения. При наличии ошибки необходимо уточнить у ребенка; «Это действительно твоя правая рука? Давай все-таки определим точно, где у тебя правая рука, а где – левая».

При допущении ошибок и неуверенности в правильности своего выполнения дети обычно оглядываются на соседей и могут копировать их ошибочные действия. Если имеет место подобное поведение, следует попросить детей думать самостоятельно и не повторять чужие ошибки.

«Теперь поднимите вверх свою левую руку. Хорошо. Покажите, где у вас правая нога? Левая?»

Далее следует попросить детей показать у себя левое – правое (в случайном порядке называя определения «левое – правое») колено, ухо, глаз и т.д. Ведущий контролирует правильность выполнения команд.

Б) При успешном выполнении первого варианта ведущий предлагает более сложный вариант игры: «Хорошо, молодцы. А теперь покажите, пожалуйста, правой рукой левое колено.левой рукой – левый глаз.левой рукой – правое ухо», и т.д. Ведущий предлагает столько вариантов команд, сколько необходимо (пока не убедится, что дети освоили данное упражнение).

Игра «Лицом друг к другу»

Цель. Упражнять детей в умении ориентироваться на собственном теле, и стоящего напротив товарища, при словесном обозначении активно использовать соответствующие пространственные термины.

Ход игры. Стоя попарно лицом друг к другу, определить сначала у себя, затем у товарища, левый глаз, правое ухо, левое колено и т.д.

Игра «Что справа от меня?»

Цель: развивать умение определять направления пространства

относительно руки (правой и левой)

Ход игры. Попросите ребенка, не поворачиваясь, перечислить то, что находится справа от него. После этого повернуться направо и снова перечислить то, что теперь находится справа. Покрутите его и спросите: «Что теперь справа от тебя?». Аналогично отрабатываются направления “слева”, “спереди” и “сзади”.

Игра «Вратарь»

Цель: закрепление навыков ориентировки ребенка относительно себя, развитие быстроты реакции, точности движения.

Оборудование: мяч

Ход игры. Взрослый бросает мяч ребенку, одновременно предупреждая ребенка, куда должен лететь мяч. Ребенок должен сделать вратарское движение в заданном направлении.

Ребенок: Вратарем зовусь не зря: Мяч всегда поймаю я.

Педагог: Раз, два, три - Справа (слева, прямо) мяч, смотри!

Игра «Наша группа»

Цель: Развивать умение определять расположение предметов относительно себя

Ход игры. В знакомом ребенку пространстве следует обсудить, что где стоит: «Если встать лицом к окну, то что будет справа? слева?». И т.д.

Игра «Кто из детей стоит близко, а кто далеко?»

Цель: закреплять умение ориентироваться в пространстве с точкой отсчета "от себя".

Ход игры. Дети выстраиваются на ковре на разном расстоянии от ведущего. Ведущий определяет кто из детей стоит ближе к нему, кто дальше.

Игра «Магазин»

Цель. Учить понимать пространственные отношения в группе реальных предметов, словесно обозначить местоположение предметов на полках

Ход игры. Ребенок, выступая в роли продавца, на нескольких полках расставляет игрушки и говорит, где и что находится.

Игра «Собираем урожай».

Цель: развивать умение определять положение предмета относительно другого предмета

Оборудование: картинки с изображением овощей

Ход игры. Разложите перед ребенком ряд картинок с любыми изображениями. Он должен отобрать, например, только те овощи, которые лежат «правее, чем капуста», «левее, чем морковь».

Игра «Наоборот»

Цель: закреплять в речи противоположные пространственные понятия

Оборудование: мяч

Ход игры. Игра с мячом. Взрослый говорит:

– Над окном.

Ребенок:

– Под окном.

К двери – от двери. В ящик – ... Перед школой – ... До города – ... Перед машиной – ...

Далеко – ... Высоко – ... Вверху – ... Справа – ... И т.д.

Игра «Положи верно»

Цель. Учить переносить пространственные отношения между предметами с объема на плоскостное изображение, развивать внимание,

подражание.

Оборудование. Набор предметов и их плоскостных изображений (шары, кубы, треугольные призмы, бруски, кирпичики), мелкие сюжетные игрушки по числу играющих.

Ход игры (проводится сначала индивидуально, а затем подгруппами).

1-й вариант. Педагог садится за маленький стол напротив ребенка, берет два объемных предмета, например куб и шар, дает ребенку плоскостные изображения этих предметов (круг и квадрат) и просит его подложить данные изображения к предметам. Потом предлагает действовать по подражанию («Делай, как я») и ставит шарик на кубик. Ребенок воспроизводит эти отношения плоскостными формами. Если он затрудняется, педагог помогает ему, указывая жестом направление в перемещении форм, и говорит: «Правильно, шарик на кубике. (Показывает на свой образец.) И у тебя также». (Показывает на то, что сделал ребенок.) Потом меняет предметы местами, каждый раз фиксируя результат в слове. Таким же образом моделируются отношения и между другими предметами.

Игра «На плоту»

Цель: Развивать умение определять расположение предмета относительно себя и другого предмета

Ход игры. Дети стоят на ковре на одинаковом расстоянии друг от друга. Каждый стоит на воображаемом плоту. Педагог задаёт индивидуально вопросы детям, при этом постоянно просит их изменить направление. Например, Петя, кто стоит у тебя слева; Маша, кто стоит сзади тебя; Серёжа, кто стоит перед тобой; все повернулись налево; Таня, кто стоит слева от тебя, и т.д.

игра «Что изменилось?»

Цель: развивать умение определять положение предмета относительно другого предмета

Ход игры. Перед детьми на столе в 2 (3) ряда расположены игрушки, по 3 (4) в каждом ряду. Ведущий предлагает всем детям посмотреть и запомнить расположение игрушек. Затем дети закрывают глаза.

Вариант 1: ведущий убирает какую-нибудь игрушку и просит назвать её и то место, где она находилась. Например, исчез дракоша, который был внизу между щенком и попугаем.

Вариант 2: ведущий меняет местами две игрушки и просит назвать то место, где они были первоначально. Например, поросёнок сидел внизу слева, а мышка – наверху между щенком и телёнком.

Игра «Капризный фотограф»

Цель: развивать умение определять положение предмета относительно другого предмета

Оборудование: игрушки зверей

Ход игры. Педагог (фотограф), желая сделать снимок зверей, ищет кадр. Его помощнику (ребенок) надо рассадить зверей: лису - справа от зайца, мишку - слева от мышки и т.д. Более сложная задача выполняется по двухступенчатой инструкции: «Посади утку справа от медведя, а птицу - слева от лисы». Модификация задания: ребенок сам говорит: «Я посадил льва справа от медведя». Остальные дети или взрослый его проверяют. Затем кто-то из детей становится фотографом, он дает инструкцию остальным и проверяет ее выполнение.

Игра «Внизу - наверху»

Цель. Формировать правильные представления о пространственных отношениях предметов; показать, что расположение предметов по отношению друг к другу относительно и может изменяться.

Оборудование. Два мяча, две куклы, кукольный стул, детский стул,

большой стул и стол.

Ход игры.

1-й вариант. Перед сидящими в кругу детьми ставятся стулья: кукольный, детский, большой и стол, один мяч кладется на пол, другой на кукольный стул. Педагог указывает на лежащий на полу мяч и спрашивает: «Где этот мяч? Внизу? Наверху?» если дети не могут ответить, педагог говорит: «Этот мяч внизу». Тот же вопрос задается относительно мяча на стуле. Мячи переключаются, и вопросы повторяются. Затем мяч переключается с кукольного стула на большой стул и т. д.

2-й вариант. Игра проводится с куклами

Игра «Кто за кем?»

Цель. Познакомить с понятиями «спереди», «сзади»; учить употреблять в активной речи слова «спереди», «сзади».

Ход игры. Дети строятся в колонну. Педагог: «Кто стоит перед Ваней?» (Саша). Как можно сказать по-другому? (Саша стоит спереди от Вани). Где по отношению к Саше стоит Ваня? (Ваня стоит сзади Саши). Как можно сказать по-другому? (Ваня стоит за Сашей). (Аналогичная работа проводится с каждым ребенком).

Педагог предлагает детям повернуться на 180 градусов. Аналогичная работа. Затем дети поворачиваются на 90 градусов. Педагог: «Ребята, посмотрите и скажите, какие предметы находятся спереди от вас? А какие предметы находятся сзади от вас?».

Игра «Новоселье»

Цель: развивать умение определять положение предмета относительно другого предмета

Оборудование: игрушки зверей, книжный шкаф

Ход игры. В этой игре дети используют настенные полки для игрушек в виде домиков и небольшие игрушки (животные). Каждый из детей по

очереди должен «заселить» дом по заданной инструкции. Например, внизу квартиры получили: мышка, козлёнок и обезьянка, причём козлёнок – слева, а обезьянка – между мышкой и козлёнком, и т.д.

Эту игру целесообразно проводить с небольшой подгруппой детей (2-3 человека). В роли ведущего вначале выступает педагог, в дальнейшем необходимо привлекать детей, - это будет способствовать закреплению и расширению их активного словарного запаса.

Игра «Назови соседей»

Цель: закреплять умение определять расположение предмета относительно другого предмета

Оборудование: лист бумаги с расположенными на нем изображениями разных предметов

Ход игры. Вариант 1: педагог просит найти изображение какого-то предмета и определить:

- что изображено справа от него,
- что нарисовано под ним,
- что находится сверху справа от заданного предмета, и т.п.

Вариант 2: педагог просит назвать или показать предмет(ы), который(е) находятся:

- в правом верхнем углу,
- вдоль нижней стороны листа,
- в центре листа, и т.п.

Игра «Фигуры высшего пилотажа»

Цель: моделирование пространственных отношений на плоскости.

Оборудование: фланелеграф, модель самолета.

Ход игры: моделью самолета педагог выполняет на фланелеграфе разные фигуры, меняя направление движения. Дети объясняют изменение

маршрута, используя пространственную терминологию.

Моделью самолета может управлять и один из детей, остальные участники объясняют изменения маршрута движения. Можно предложить ребенку представить себя в роли летчика, который ведет самолет, используя для этого схему маршрута полета.

Игра «Лабиринт»

Цель: развивать умение ориентироваться на плоскости

Оборудование: лист бумаги с изображенным на нем лабиринтом

Ход игры. Педагог раздает каждому ребёнку лист, на котором нарисован лабиринт и стрелочной указано начало пути. Затем детям предлагается помочь найти дорогу к кубку, для этого необходимо выполнить инструкции, а затем проверить правильность их выполнения. Вначале лист с лабиринтом надо расположить так, чтобы вход в него был слева (справа, вверху, внизу), затем идти по нему (вести линию) до поворота, поворачивать в нужную сторону по инструкции. Например, вход в лабиринт внизу, идём вверх, влево, вверх, вправо, вниз. Дойдя до конца, дети могут себя проверить: педагог этот же маршрут нарисовал маркером на пленке, наложив её на свой лист, ребёнок видит – весь ли путь он проделал верно

Игра «Геометрический диктант»

Цель: развивать умение ориентироваться на плоскости

Оборудование: лист бумаги, набор геометрических фигур

Ход игры. Педагог даёт инструкции, например, красный квадрат положить в левый верхний угол, жёлтый круг – в центр листа, и т.д. после выполнения задания дети могут проверить правильность выполнения:
вариант 1: у педагога заготовлен заранее лист с нарисованными геометрическими фигурами соответственно диктанту;

вариант 2: кто-то из детей (под контролем педагога) выполняет работу на магнитной доске, которую затем можно повернуть ко всем детям.

Игра «Я еду на машине»

Цель: развивать умение ориентироваться на плоскости

Оборудование: лист бумаги (А3), маленькая машинка

Ход игры. Вариант 1. Дети, слушая инструкции педагога, передвигают машинку в нужном направлении. Например, в правом нижнем углу листа – гараж, оттуда мы поедem по нижней стороне листа в школу. Она находится в левом нижнем углу, а после школы мы поедem в зоопарк, который находится в правом верхнем углу, и т.д.

Игра «Расскажи про свой узор»

Цель: учить детей ориентироваться на плоскости (лист бумаги, картинка).

Оборудование: лист бумаги с изображенным на нем узором

Ход игры: Всем детям раздали листы бумаги с изображенными на них узорами. Они должны рассказать, где расположены элементы узора: в левом нижнем углу – треугольник, в правом верхнем углу круг и т.д.

Игра «Художник»

Цель: умение ориентироваться на плоскости, закреплять умение понимать пространственную терминологию.

Оборудование: картинка - фон, предметные картинки.

Ход игры Рассказываем ребенку: Представь, что ты - художник, а я - твой помощник. Сейчас мы будем создавать картину. Я буду называть тебе место и изображение, которое ты должен будешь изобразить на этом месте. Ребенок выполняет задание педагога, после чего меняется с ним ролями.

Разминка "Аист"

Аист, аист, длинноногий,
Покажи домой дорогу.
Топай правой ногой,
Топай левой ногой.
Снова — правой ногой,
Снова — левой ногой,
После — правой ногой,
После — левой ногой.
Вот тогда придешь домой.

*стоять на одной ноге, поочередно меня ноги
топнуть правой ногой
топнуть левой ногой
топнуть правой ногой
топнуть левой ногой
топнуть правой ногой
топнуть левой ногой
маршировать на месте*

Раз

Разминка "Самолёт"

Пролетает самолет,
С ним собрался я в полет!
Правое крыло отвел -
Левое крыло отвел -
Я мотор завожу
И внимательно гляжу!
Поднимаюсь и лечу,
Возвращаться не хочу!

*раскинуть руки в стороны, взгляд вниз
кружиться на месте
потянуться вправо всем телом
потянуться влево всем телом
рука описывает большой круг
описать круг в другую сторону
выпрыгивание из приседа
кружиться на месте*

Разминка "На зарядку становись!"

Эй, ребята, что вы спите!
На зарядку становитесь!
Справа – друг и слева – друг!
Вместе все в веселый круг!

*потянуться
маршировать на месте
потянуться всем телом вправо и влево
дети образуют круг*

Под веселые напевы
Повернемся вправо, влево.
Руки вверх! Руки вниз!
Вверх! И снова поклонись!
Вправо, влево головою!
Руки вверх! Перед собою!
Топни правою ногой!
Вправо шаг. На месте стой!
Топни левой ногой!
Влево шаг! И снова стой.
Повернись направо к другу.
Правую дай другу руку.
Повернись налево к другу.
Левую дай другу руку.
Шаг – назад и два – вперед!
Вправо, влево поворот!
Покружимся, повернемся,
Снова за руки возьмемся.

*далее выполнять упражнения
в соответствии с текстом разминки*

Разминка «Ослик в огороде»

Во саду ли, в огороде
У Ивана ослик бродит.
Выбирает, выбирает,
Что сначала съесть – не знает.
Наверху созрела слива,
А внизу растет крапива.
Впереди крыжовник зреет,
Позади малина спеет.
Слева – свекла, справа – брюква,
Слева – тыква, справа – клюква.

*разводить руками в стороны
маршировать на месте
наклоны к левой и правой ноге
потянуться вверх
наклониться вниз
сделать три шага вперед и развести руки
вернуться в исходное положение
повороты корпуса влево – вправо*

Снизу – свежая трава,	
Сверху – сочная ботва.	<i>потянуться вверх</i>
Закружилась голова,	<i>наклониться вниз</i>
Кружится в глазах листва.	<i>кружиться на месте</i>
Ослик глубоко вздохнул...	
И без сил на землю лег.	<i>сесть на свое место</i>

Разминка "Веселые хлопушки"

Пусть стоят на месте ножки.	<i>выполнять «пружинку», руки на поясе</i>
Только хлопают ладошки!	<i>стучать по коленям</i>
Хлопай, хлопай, хлопай, хлопай,	
Хлоп да хлоп перед собой.	<i>хлопки перед собой</i>
А теперь скорей похлопай,	
Да погромче, за спиной.	<i>хлопки за спиной</i>
Выше, выше, выше хлопай,	
Руки выше поднимай.	<i>хлопая в ладоши, постепенно поднимать руки</i>
Ниже, ниже, ниже хлопай,	
Руки ниже отпускай.	<i>хлопая, опускать руки</i>
А теперь качать руками	
Можно целых пять минут.	<i>покачивать руками вперед-назад, выполняя «пружинку»</i>
Отдыхая вместе с нами,	
Руки тоже отдохнут.	<i>приседать на корточки, складывая ладоши под щеку</i>

Пальчиковая гимнастика «Кролик»

Маленький кролик	<i>Кисти прижать к голове, как ушки</i>
С большими ушами,	
Розовым носом,	<i>Дотронуться до носа</i>
Смешными усами.	<i>Указательные пальцы прижаты к губам</i>

Птичке-невеличке, *Загибать по одному пальчику на обеих руках*
Зайцу и лисичке,
Кошке и матрешке,
Всём дадим по ложке! *Разжимать кулачки*

Пальчиковая гимнастика «Наперсток»

Вышивает, шьет иголка, *Левая ладонь раскрыта, в правой руке —*
Пальцу больно *воображаемая иголка; иголка «шьет» и задевает*
Пальцу колко. *кончик указательного пальца на левой руке*
А наперсток *надеть воображаемый наперсток левой рукой*
В тот же миг *на указательный палец правой руки*
К девочке на пальчик
Прыг
Говорит иголке:
-Шей, *совершать движение, имитирующее шитье*
А колотья ты не смей! *грозить указательным пальцем левой руки*

Разминка «Заводная кукла»

Педагог предлагает детям представить, что они игрушки на пульте управления, которые умеют точно выполнять команды своего инструктора. Педагог подает команды: «Игрушки, сделайте два шага вперед, поворот налево. Руки за спину, один шаг назад. Руку правую вверх, три шага вперед и т.д.»

Разминка «Стоп!»

Дети под музыку двигаются по группе, музыка останавливается, дети замирают. Психолог спрашивает: «Даша, кто (что) справа (слева) от тебя?»; «Кто дальше всех от тебя?», «Кто стоит рядом (сзади, впереди)?».

Разминка – игра с обручами.

Цель. Закреплять понятия «внутри», «снаружи», «около», «между»; развивать пространственную ориентировку, внимание, быстроту реакции.

Оборудование. Два больших обруча.

Ход игры (проводится подгруппами по 3-5 человек).

На пол на расстоянии 1,5 м друг от друга кладется два обруча. По сигналу педагога «Внутри» дети должны вбежать внутрь обручей, на сигнал «Между» - присесть между обручами; на сигнал «Снаружи» - выбежать за пределы кругов. – физ минутка

Разминка «Передай мяч назад»

Цель. Закреплять умение ориентироваться в направлениях пространства (точка отсчета – тело); употреблять в активной речи слова «слева», «справа», «сверху».

Оборудование. Мяч.

Ход игры. Дети строятся в колонну. Первый передает мяч ребенку, стоящему за ним. Когда мяч окажется у последнего ребенка, он бежит в начало колонны, оказывается первым и передает мяч назад. По команде взрослого мяч передается сверху, слева, справа. Сначала детям предлагается проговаривать название направления, в котором они передают мяч. - - физ минутка

Разминка «Бравые солдаты»

Педагог - командир, готовит солдата к военному параду. Ребенок выполняет команды: повернуться направо (налево, постоять на правой (левой) ноге, поднять правую (левую) ногу. Команды могут даваться в произвольном порядке.

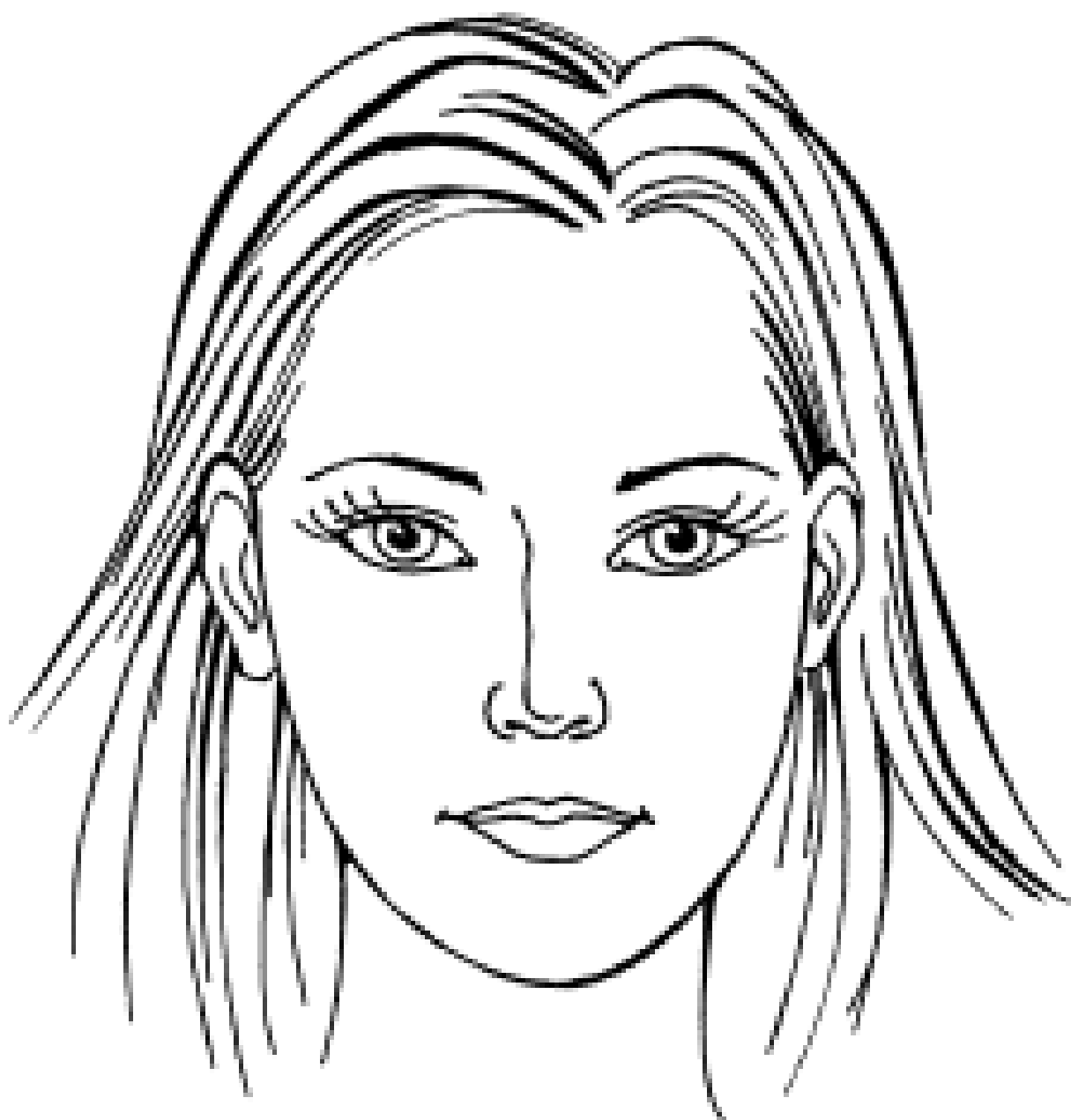


рис. 1 Схематичное изображение лица человека



Рис. 2. Морковь



Рис. 3. Помидор



Рис. 4. Огурец

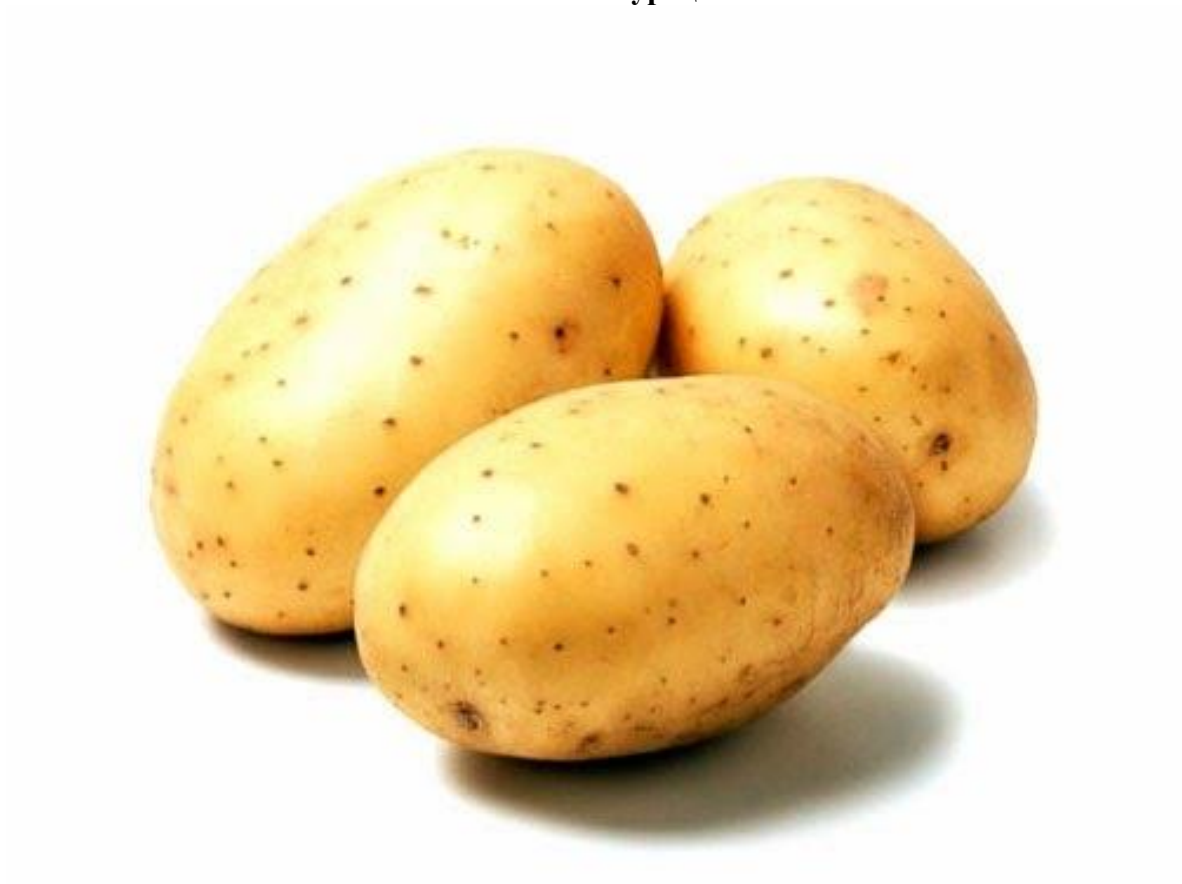


Рис. 5. Картофель



Рис. 6. Капуста

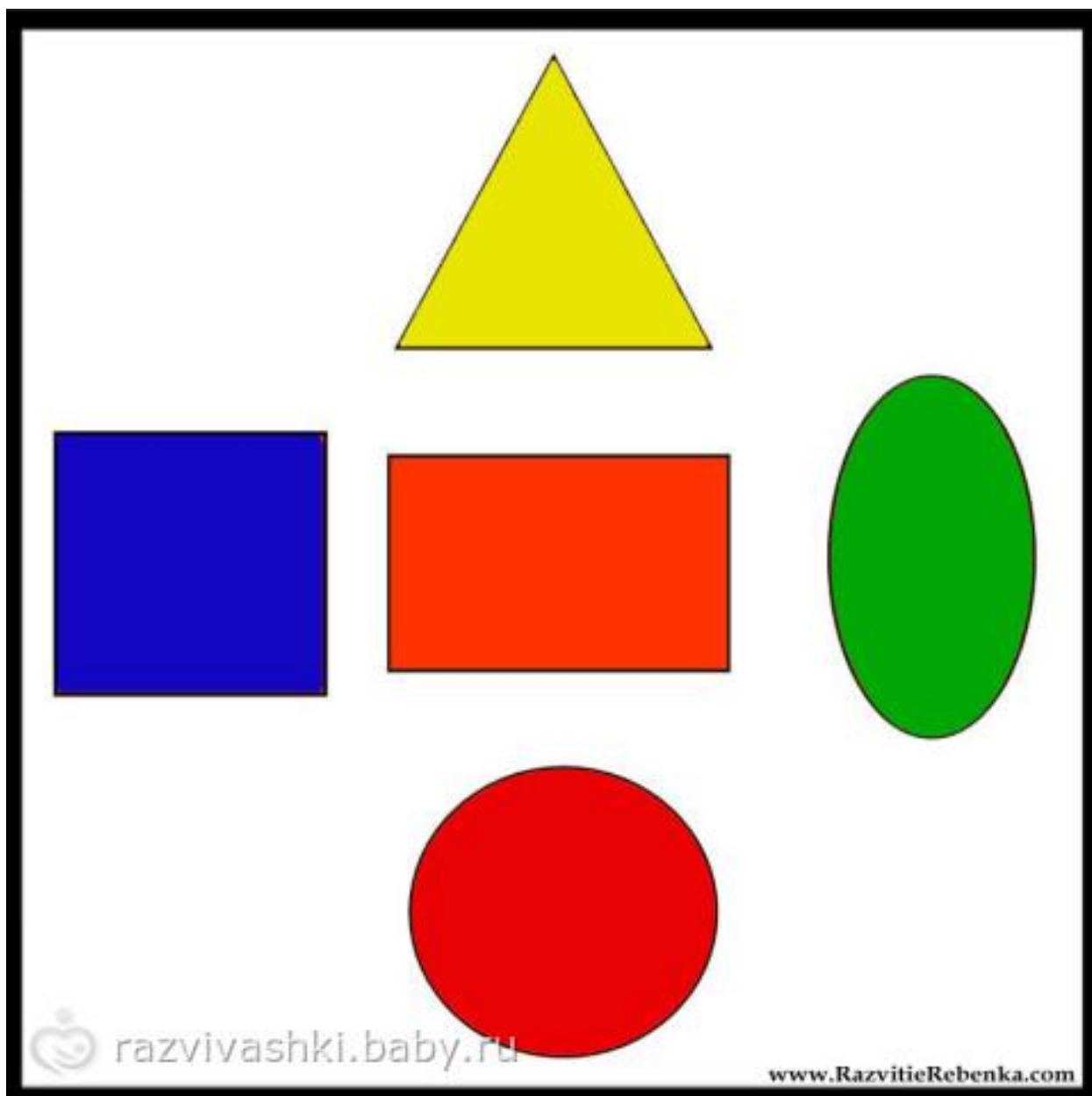


Рис. 7. Круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, овал.



Рис. 8. Лист бумаги с расположенными на нем изображениями разных предметов

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Календарное планирование комплекса упражнений по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

№	Дата	Форма	Ход занятия	Цель	Задачи
1. Формирование умений ориентировки в схеме собственного тела					
1	03.01. 17	групп.	1. Приветствие 2. игра «Обезьянки» 3. игра «Части тела» 4. разминка «Аист» 5. игра «Найди пару» 6. Прощание	Закрепить знания детей о частях тела человека, их пространственном расположении.	1. Обобщить знания детей о частях тела человека 2. Закрепить знания детей о парных органах человека 3. Развивать умение определять правую и левую сторону собственного тела 4. Развивать зрительное внимание
2	04.01. 17	инд.	1. Приветствие 2. игра «Не ошибись» 3. Разминка «Бравый солдат» 4. игра «Выше – ниже» 5. Прощание	Развивать умение сопоставлять части собственного тела по направлениям «слева – справа», «выше – ниже»	1. Закрепить знания детей о частях лица и тела человека 2. Развивать умение соотносить части собственного тела относительно направлений пространства 3. Развивать зрительное внимание
3	05.01. 17	групп.	1. Приветствие 2. игра «Что у тебя на	Развивать умение детей различать правую и левую сторону	1. Развивать умение соотносить стороны собственного тела со

			одежде?» 3. игра «Путаница» 4. Разминка «Самолет» 5. игра «Где мяч?» 6. Прощание	собственного тела	сторонами одежды. 2. Развивать умение перекрестного соотнесения сторон собственного тела 3. Развивать зрительное внимание 4. Развивать умение детей употреблять в речи пространственные термины
4	06.01. 17	инд.	1. Приветствие 2. игра «Какая рука?» 3. Разминка «Ослик в огороде» 4. игра «Солнышко» 5. игра «Покажи правильно» 5. Прощание	Развивать умение различать правую и левую стороны тела человека в зеркальном отображении	1. Учить детей ориентироваться в схеме собственного тела в зеркальном отображении 2. Закрепить знание частей лица человека 3. Развивать умение детей использовать в речи пространственные термины 4. Развивать внимание
5	10.01. 17	груп.	1. Приветствие 2. игра «Роботы» 3. разминка «На зарядку становись!» 4. игра «Лицом к лицу» 5. Прощание	Закрепить и обобщить умения ориентировки в схеме собственного тела	1. Развивать умение детей ориентироваться в схеме собственного тела в зеркальном отображении 2. Закрепить умение соотносить части собственного тела относительно направлений пространства 3. Закрепить умение

					использовать в речи пространственных терминов 4. Развивать слуховое внимание
2. Формирование пространственных представлений о направлениях пространства и пространственных отношений между предметами					
6	12.01. 17	инд.	1. Приветствие 2. игра «Что справа от меня?» 3. разминка «Заводная кукла» 4. игра «Вратарь» 5. Прощание	Развивать у детей умение правильно определять направления пространства	1. Учить определять направления пространства относительно руки (правой и левой) 2. Учить двигаться в заданном пространстве по словесной инструкции 3. Развивать слуховое внимание 4. Развивать умение использовать в речи пространственные термины
7	13.01. 17	груп.	1. Приветствие 2. игра «Наша группа» 3. игра «Кто близко, а кто далеко?» 4. разминка «Стоп!» 5. игра «Магазин» 6. Прощание	Учить определять пространственное расположение предметов относительно себя	1. Развивать умение определять расположение предметов относительно себя 2. Учить определять удаленность предметов относительно себя 3. Развивать слуховое внимание 4. Развивать умение использовать в речи пространственные термины

8	14.01. 17	инд.	1. Приветствие 2. игра «Собираем урожай» 3. игра «Наоборот» 4. разминка «Веселые хлопушки» 5. игра «Положи верно» 6. Прощание	Учить определять расположение предметов относительно друг друга	1. Развивать умение определять расположение предмета относительно другого предмета 2. Закреплять знание противоположных направлений пространства 3. Развивать умение соотносить объемную и плоскостную формы.
9	17.01. 17	груп.	1. Приветствие 2. игра «На плоту» 3. игра «Что изменилось?» 4. Разминка «С обручами» 5. игра «Капризный фотограф» 6. Прощание	Учить определять расположение предметов относительно друг друга	1. Развивать умение определять расположение предмета относительно себя и другого предмета 2. Закрепить знание понятий «внутри – снаружи» 3. Развивать память 4. Развивать умения использовать в речи пространственные термины
10	19.01. 17	груп.	1. Приветствие 2. игра «Вверху – внизу» 3. игра «Кто за кем?» 4. Разминка «Передавай мяч назад» 5. игра	Закреплять умения определять направления пространства и расположение предметов относительно друг друга	1. Закреплять умение определения направлений пространства 2. Закреплять умение определять расположение предмета относительно другого предмета

			«Новоселье» 6. Прощание		3. Развивать слуховое внимание 4. Развивать умения использовать в речи пространственные термины
3. Формирование умений ориентироваться на плоскости					
11	21.01. 17	груп.	1. Приветствие 2. игра «Назови соседей» 3. игра «Фигуры высшего пилотажа» 4. пальчиковая гимнастика «Пирог» 5. Штриховка в заданных направлениях 6. Прощание	Развивать умение определять направления пространства на плоскости	1. Развивать умение определять расположение элементов плоскости относительно друг друга 2. Развивать мелкую моторику 3. Развивать зрительное восприятие и внимание 4. Развивать умения использовать в речи пространственные термины 5. Развивать графомоторные навыки
12	21.01. 17	инд.	1. Приветствие 2. игра «Лабиринт» 3. Пальчиковая гимнастика «Каша» 4. Графический диктант «геометрическ	Развивать умение определять направления пространства на плоскости	1. Развивать умение двигаться на плоскости в соответствии с инструкцией педагога 2. Развивать мелкую моторику 3. Развивать зрительное восприятие и внимание 4. Развивать

			ие фигуры» 5. Прощание		графомоторные навыки
13	24.01. 17	груп.	1. Приветствие 2. игра «Я еду на машине» 3. игра «Расскажи про свой узор» 4. Пальчиковая гимнастика «Наперсток» 5. игра «Геометрический диктант» 6. Прощание	Развивать умение определять направления пространства на плоскости	1. Развивать умение двигаться на плоскости в соответствии с инструкцией педагога 2. Развивать умение анализировать расположение элементов плоскости 3. Развивать зрительное восприятие и внимание 4. Развивать умения использовать в речи пространственные термины
14	25.01. 17	инд.	1. Приветствие 2. пальчиковая гимнастика «Котята» 3. штриховка в заданном направлении 4. игра «Лабиринт» 5. графический диктант «Белочка» 6. Прощание	Развивать умение определять направления пространства на плоскости	1. Развивать умение двигаться на плоскости в соответствии с инструкцией педагога 2. Развивать мелкую моторику 3. Развивать зрительное восприятие и внимание 4. Развивать графомоторные навыки
15	28.01. 17	груп.	1. Приветствие 2. игра «Художник» 3. игра «Геометрический	Закреплять умение определять направления пространства на плоскости	1. Развивать умение двигаться на плоскости в соответствии с инструкцией педагога 2. Развивать умение

			ий диктант» 4. Пальчиковая гимнастика «Кролик» 5. Графический диктант «Волк»		анализировать расположение элементов плоскости 3. Развивать зрительное восприятие и внимание 4. Развивать графомоторные навыки
--	--	--	--	--	---